Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9570014
Centre d'intérêt: 640

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (Paris, France).

L'éducation de demain et les systèmes multimédia : rapport d'activités, janvier 1973-novembre 1975 / Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1976.
158 p. ; 28 cm.

En tête du titre: Coopération franco-québécoise. Code: 28-1195.

Cote Dewey: 370.78/C755e Cote LC: LB/1028.4

Descripteur(s): *Mass média *Technologie éducative *Innovation en éducation *Utilisation de l'audiovisuel

Identificateur(s) de nom: *COPIE

Le Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation a reçu pour mandat, lors de sa création en 1972, d'étudier des voies nouvelles expérimentées dans divers pays et de tenter de faire connaître les idées, les expériences et les initiatives dont on pouvait croire qu'elles seraient "porteuses de renouveau". Pour remplir sa mission, le COPIE mit sur pied deux projets, l'un sur les multi-média, l'autre sur les formes nouvelles d'enseignement au primaire. Le présent document constitue un sommaire des activités du premier projet, "les média et l'éducation".

Suite à un historique des travaux du COPIE sur les média et l'éducation, le volume dresse un compte rendu partiel du colloque international qui devait couronner ces travaux. Un chapitre présente, d'abord, les instruments d'observation et d'analyse qui devaient permettre aux divers participants de comparer leurs perceptions dans un cadre commun. Suivent une explication des thèmes du colloque, le rapport des ateliers de travail et une réflexion d'ensemble sur les fruits du colloque.

Type de document: r

EDUQ 8570014

COOPÉRATION FRANCO-QUÉBÉCOISE

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

# L'ÉDUCATION DE DEMAIN
# ET
# LES SYSTÈMES MULTIMÉDIA

Rapport d'activités, janvier 1973 - novembre 1975

C.O.P.I.E.
Conseil d'orientation pour la prospective
et l'innovation en éducation

28-1199

EDUQ 8570014

# AVANT-PROPOS

Le Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation remercie toutes les personnes qui ont participé à la réalisation du présent rapport d'activités. Il convient de signaler, en particulier, l'important travail de rédaction qu'ont assumé Mme Marie-Pierre Roussel (chapitre 4), M. Marc Selva (chapitre 6) et M. Michel De Celles (chapitres 2 et 3 ainsi que l'annexe 2). Les autres chapitres et annexes ont été rédigés par plusieurs collaborateurs.

Il convient également de souligner le soutien actif de M. Norman Ryan qui, tout au long de l'entreprise, a assisté les rédacteurs et qui, par la suite, a coordonné le travail de mise en forme et de présentation des textes.

## TABLE DES MATIERES


| | | Pages |
|---|---|---|
| 1. | Introduction ..... | 3 |
| 2. | Historique des activités ..... | 7 |
| 3. | Instruments d'observation et d'analyse ..... | 25 |
| 4. | Explicitation des thèmes ..... | 49 |
| 5. | Rapport des ateliers ..... | 61 |
| 6. | Réflexions sur le colloque ..... | 85 |
| 7. | Recommandations ..... | 119 |
| | Annexes I: Fiches descriptives des expériences observées ..... | 125 |
| | Annexe II: Critique des instruments de travail | 137 |
| | Annexe III: Liste des participants à l'une ou l'autre des activités ..... | 149 |
| | Annexe IV: Liste des membres du C.O.P.I.E..... | 157 |

# 1. INTRODUCTION

La coopération franco-québécoise a donné lieu ces dernières années à diverses réalisations concrètes, notamment dans le secteur de l'éducation. Le présent ouvrage en est une autre, qui est le fruit d une réflexion commune et d'un travail d'équipe qui se sont poursuivis sur une période de plus de deux ans.

En 1972, la Commission permanente de la Coopération franco-québécoise approuva le projet de création d'un "Conseil d'orientation pour la prospective et de l'innovation en éducation", composé de six Français nommés par le Gouvernement français et de six Québécois nommés par le Gouvernement du Québec.

Le Conseil, maintenant connu sous le sigle C.O.P.I.E., a reçu pour mandat non d'explorer le passé, mais d'étudier des voies nouvelles expérimentées dans divers pays et de tenter de faire connaître les idées, les expériences, les initiatives dont on peut croire qu'elles sont "porteuses de renouveau".

Pour remplir sa mission, le C.O.P.I.E. a mis en train deux projets, l'un sur les multi-media, l'autre sur des formes nouvelles d'enseignement élémentaire. Confié à deux équipes différentes d'animateurs français et québécois, chacun des deux projets

a adopté sa marche propre, compte tenu des particularités de chacun des sujets, des ressources disponibles et de l'objectif poursuivi. C'est un rapport sur le premier projet, les média et l'éducation, que le C.O.P.I.E. est heureux de publier dans ces pages.

Ce rapport ne livre pas la somme des réflexions auxquelles a donné naissance un thème extrêmement riche. Plusieurs activités particulières, séminaires, missions, ont déjà fait l'objet de rapports, disponibles auprès du secrétariat de l'une ou l'autre section du C.O.P.I.E. L'historique qui suit les signale au passage.

La somme des activités sur le thème des média a débouché, comme prévu, sur un colloque international. Il a semblé nécessaire, à la fois pour en faire état et pour le situer dans sa juste perspective, de rassembler sur divers sujets un certain nombre de chapitres dont les liens paraîtront parfois ténus au premier coup d'oeil. L'historique vise à montrer néanmoins la continuité d'un cheminement qui a dû emprunter des voies méandreuses, sur un terrain aux horizons vastes mais sans relief encore ferme. Par ailleurs, une part importante des efforts préalables a été consacrée à la préparation d'instruments de travail devant permettre à des observateurs nombreux, de contexte socio-culturels fort différents, de comparer leurs perceptions

dans un cadre commun. Bien que le colloque même s'en soit dégagé, un chapitre y est réservé, les grilles qu'il contient présentant un possible intérêt.

Les chapitres suivants ont plus directement trait au colloque: explicitation des thèmes, rapports d'atelier, ainsi qu'un compte rendu global. Oeuvre d'un observateur expressément choisi et n'ayant été d'aucune des activités précédentes, ce compte rendu constitue la première approximation à cette problématique des média et de l'éducation, telle qu'elle paraît émerger de l'ensemble des rapports de mission et des délibérations de la rencontre, et à la poursuite de quoi les énergies se sont appliquées depuis le début.

Mentionnons en effet que différents rédacteurs ont contribué aux chapitres et qu'ainsi le présent rapport symbolise bien ce que veut être la coopération franco-québécoise: une diversité de points de vue dans une unité de préoccupation.

## 2. HISTORIQUE DES ACTIVITES

C'est à sa réunion de fondation à Paris en janvier 1973 que le C.O.P.I.E. approuvait le programme d'activités proposé par la section québécoise sur le thème: "Les systèmes multimédia et l'éducation". Il s'agissait essentiellement d'organiser deux séminaires au printemps, en prévision d'un colloque international l'automne suivant au Québec. Deux observateurs français devaient participer au séminaire du Québec; deux Québecois, au séminaire en France. Chaque section désignait un animateur pour mettre en marche ces activités.

Au moment de ces décisions, le C.O.P.I.E. n'avait pu encore se pencher sur une problématique du thème, d'où la nécessité des séminaires préalables au colloque, ni surtout préciser sa propre perspective touchant l'innovation et la prospective. L'idée d'une réflexion commune dans le cadre de la Coopération franco-québécoise offrait seule un point de référence clair, d'où l'échange d'observateurs et le caractère international du colloque.

L'ampleur des questions soulevées devait rapidement s'imposer lors des séminaires du printemps et entrainer une révision du programme. Aussi distingue-t-on quatre étapes dans le déroulement des activités: séminaires préparatoires, élaboration des instruments d'observation et d'analyse, missions d'étude et, enfin, colloque international. Les trois dernières sont relatées d'un point de vue surtout descriptif, car leurs produits respectifs font l'objet d'autres chapitres de ce rapport. Seule la première étape donne ici lieu à un résumé du contenu des séminaires, utile pour saisir le cheminement des activités à partir d'un sujet touffu, jusqu'aux recommandations finales nettement dégagées. Soulignons toutefois qu'il existe un rapport de chaque séminaire.

## 2.1. Les séminaires préparatoires

### Séminaire du Québec

Le premier séminaire s'est tenu au nord de Montréal, à l'auberge du Mont-Gabriel, du 27 au 29 avril 1973. Outre l'animateur du thème et le secrétaire de la section, il réunissait dix-sept participants divisés en deux catégories. La première comprenait douze "spécialistes", où l'on désignait par ce terme des personnes oeuvrant à la mise en marche ou au développement de projets éducatifs faisant appel aux média. Au séminaire, ils avaient pour mission de présenter chacun les projets auxquels ils se rattachaient. La seconde catégorie, où entraient en particulier les deux délégués français, était celle dite des "poseurs de questions", chargés de relever les points à leur avis importants dans les expériences décrites, pour en tirer les conséquences d'avenir.

En effet, on avait tenté, avant de recruter les participants, de préciser comme suit le thème du séminaire: "Les multimédia, des ressources potentielles pour des actions nouvelles en éducation". L'objectif de la rencontre était triple:

a) identifier des expériences québécoises intéressantes et obtenir des indications sur de telles expériences ailleurs;

b) dégager, de la diversité de ces expériences, les convergences qu'elles manifestent;

c) faire surgir le plus grand nombre d'idées possible et tracer des pistes de réflexion sur l'avenir de l'utilisation des média en éducation.

Dans ce cadre, le déroulement du séminaire s'imposait de manière naturelle: une première soirée consacrée à la présentation du thème, des objectifs et du programme, ainsi qu'à un essai de définition de la prospective; le lendemain, présentation des expériences par les spécialistes, suivie chaque fois d'une brève période de questions; la dernière journée, interventions successives des poseurs de questions livrant la somme de leurs réflexions, puis discussion générale.

Ce n'est pas le lieu de tenter ici une synthèse de tous ces échanges. Soulignons seulement que le groupe est arrivé lui-même à formuler à la fin un certain nombre de questions, qui lui semblaient résumer ses préoccupations et refléter à ce moment l'état de sa réflexion. Brièvement, elles touchaient:

a) la volonté du milieu de développer l'autonomie des personnes en faisant appel à des combinatoires de moyens technologiques et socio-pédagogiques;

b) l'opportunité de substituer l'idée de communication à celle d'éducation;

c) la nature des processus internes de l'esprit dans l'intuition et l'apprentissage, et l'action des médias sur ceux-ci;

d) les modalités, à imaginer, d'une planification permettant de susciter des innovations, d'assumer celles qui naissent à la base, de leur assurer un soutien approprié, de favoriser la circulation de l'information à leur sujet et de lever les obstacles à leur généralisation;

e) l'organisme, à inventer, responsable de la formation d'innovateurs.

Comme le laissent entrevoir le cadre assez général en fonction duquel s'est fait le recrutement, ainsi que le programme du séminaire, la démarche de cette opération se voulait en quelque sorte empirique. Les objectifs, ambitieux, se sont trouvés inégalement atteints. L'identification d'expériences intéressantes venant en bonne partie de la sélection même des participants, c'est l'échange de points de vue entre eux qui a permis de confirmer ou de nuancer l'appréciation première. Cette information sur les expériences s'est révélée fort utile, on le verra plus loin, pour les activités ultérieures. Quant aux convergences à dégager, on ne peut prétendre qu'il en soit apparu de très nettes, si l'on entend par convergence un consensus sur des orientations ou des modes d'action à favoriser de façon positive et marquée. Le séminaire a plutôt mis en relief des questions. Il indiquait ainsi, mais sans vraiment les tracer, des pistes s'ouvrant à la réflexion, sur un certain nombre de sujets qui sont revenus dans la suite aux différentes étapes: l'autonomie des s'éduquants et ses répercussions sociales; la notion de système multimédia comme combinatoire de moyens; l'action des média sur les processus intellectuels; le rôle de la planification face à l'innovation. C'est en somme la perspective élargie sur laquelle le séminaire a débouché concernant les média et l'éducation, en ne se limitant pas à la seule approche de la technologie éducative, qui constitue globalement l'intérêt de son apport.

Séminaire en France

Le second séminaire s'est tenu à Paris, au Centre de Formation des Journalistes, rue du Louvre, du 8 au 10 mai 1973. Il rassemblait dix-neuf participants, dont l'animateur pour la section française et les deux délégués au précédent séminaire, ainsi que deux observateurs québécois y ayant aussi pris part.

Le recrutement des participants avait donné lieu à un échange de vue individuel avec bon nombre d'entre eux, sur le sujet: "La prospective et les multimédia: comment peuvent-ils, comment vont-ils modifier la culture? l'éducation? Comment voulons-nous qu'ils le fassent?" Il en était résulté un document regroupant des thèmes nombreux et des positions parfois contraires sous six chefs:

a) essai de définition des multimédia; pertinence de leur utilisation;

b) objectifs à préciser ou à redéfinir pour l'éducation;

c) rôle des média dans ce nouveau contexte;

d) résistances et obstacles au changement;

e) peut-on hasarder une prospective?

f) les stratégies.

Ce document, disponible avant le séminaire, avait pour but d'informer les participants et de permettre à chacun de se situer. Aussi donnait-il lieu après sa pré-

sentation à des échanges animés, les interventions multiples visant à nuancer, compléter, appuyer ou critiquer les différents points de vue. L'équivalent d'une journée était ensuite consacré à la description d'une trentaine d'expériences plus particulièrement connues des participants et jugées significatives. Ces expériences tant françaises qu'étrangères, parmi lesquelles figuraient celles du séminaire québécois, étaient à présenter en fonction d'une grille en trois points, suffisante pour les besoins du moment: publics, objectifs et moyens. Une discussion en petits groupes permettait ensuite d'isoler les expériences paraissant les plus riches. Mis en commun, ces résultats, ainsi que les critères ayant présidé aux choix, devaient permettre de discerner quatre thèmes majeurs:

a) les média et l'école: influence des média présents dans l'école, des mass-média sur l'école, spécificité des messages médiatisés scolaires;

b) média et système d'éducation: remise en cause de l'établissement scolaire unique, des objectifs de l'éducation, de l'institution démocratique globale, responsabilité du choix des messages, évolution vers la cité éducative;

c) média et connaissances: choix des média en fonction des publics, des types d'objectifs, modes de pensée propres aux média;

d) problèmes financiers.

Il convient de souligner qu'à propos de chacun de ces thèmes, le séminaire français aussi formulait surtout des interrogations. Certains recoupements avec les questions soulevées au séminaire québécois appa-

raissaient clairement: accent sur l'autonomie et élargissement des objectifs de l'éducation; média et processus de pensée, par exemple. Des dimensions nouvelles étaient toutefois mises davantage en évidence: interaction de l'école et des mass-média; problèmes politiques liés à la détermination des objectifs et à la fabrication des messages, compte tenu des pouvoirs en place et du système. Sur les problèmes financiers, souvent évoqués, les participants ne s'estimaient pas qualifiés pour les traiter.

Mentionnons que la liste des expériences finalement retenues pour leur intérêt aux yeux du groupe a servi au choix d'une bonne partie des cas ultérieurement étudiés par des missions sur le terrain.

Comparaison des deux séminaires et suites proposées

Dans une rencontre le lendemain du séminaire de Paris, les animateurs du thème sur les multimédia passaient en revue les activités réalisées jusque-là. Les recoupements déjà signalés entre les préoccupations des deux séminaires n'empêchaient pas de relever les différences d'approche, comme certaines lacunes encore à combler.

Ceux qui avaient assisté aux deux rencontres n'étaient pas sans remarquer une grande différence d'attitude entre les groupes respectifs. Côté québécois, une position d'emblée acquise à l'utilisation de systèmes multimédia, entraînant la discussion dans la perspective de l'action à poursuivre, à améliorer et à amplifier. Ainsi, les deux dernières questions posées au Mont-Gabriel abordaient même certaines voies de planification globale. Côté français, une vision très sensible à la multitude des relations entre les média et les autres éléments du système éducatif et de la société, et par suite plus critique des

ambiguïtés qu'elles peuvent receler. Les incidences politiques du thème, sous forme d'obstacles au changement, de risques de récupération par le pouvoir ou de monopole des messages, préoccupaient davantage.

En fait, il manquait surtout dans l'un et l'autre cas une conception suffisamment nette de l'innovation. De plus, la dimension prospective se révélait à peu près absente. Ces deux aspects, objet même de l'intérêt du C.O.P.I.E., exigeaient d'être mieux étudiés comme tels, pour assurer un foyer de convergence à l'éclairage jeté par les deux séminaires.

Beaucoup d'autres points restaient d'ailleurs à éclaircir: la formation des maîtres, souvent mentionnée au Québec comme en France, n'apparaissait pourtant pas dans les questions prioritaires. L'extension à donner au mot média faisait problème. L'ordinateur comme outil pédagogique suscitait l'intérêt, tout en demeurant mal connu de la majorité.

Pour toutes ces raisons, les animateurs concluaient à la nécessité, d'une part de procéder à une étude davantage systématique des notions d'innovation et de prospective, d'autre part d'en vérifier les résultats sur des projets multimédiatisés existants, pour dégager des multiples questions soulevées celles qui s'avéreraient les plus pertinentes. Il semblait aussi indiqué de garder ouvert le champ d'exploration et de ne pas s'en tenir exclusivement aux expériences québécoises et françaises. Seule une telle préparation donnerait-elle un colloque international suffisamment structuré pour parvenir à des recommandations étayées.

Les animateurs proposaient donc l'organisation d'un certain nombre de missions conjointes des deux côtés de l'Atlantique pour le début de 1974. De part et d'autre, ces missions devaient être préparées dans les mois précédents par des groupes d'étude chargés d'élaborer les instruments d'observation et d'analyse. Le colloque international couronnerait enfin les travaux au milieu de l'automne 1974, soit un an plus tard qu'initialement envisagé.

Ces nouvelles modalités obtenaient l'accord du C.O.P.I.E. à sa deuxième réunion, en juin 1973, à Québec.

2.2. Elaboration des instruments d'observation et d'analyse

Le document qui présentait au C.O.P.I.E. les modifications nécessaires au programme proposait déjà quelques éléments de réflexion sur la dimension prospective à donner aux travaux ultérieurs. Il affirmait la démarche volontariste de celle-ci, consistant à chercher les aspects porteurs d'avenir, à la fois souhaitables et susceptibles de généralisation, et à déterminer les conditions favorisant celle-ci. Ce point de vue correspond à une nouvelle conception de la planification comme "modèle d'action humaine".[1] A long terme et globale, elle se préoccupe du choix des valeurs et devient de ce fait normative. Les travaux ultérieurs devaient permettre une analyse plus fine de ces notions et en particulier faire explicitement ressortir le concept d'innovation, ainsi que la façon dont il peut s'articuler à la prospective.

---

[1] Ozbekhan, Hasan, Vers une théorie générale de la planification, in Prospective et Politique, OCDE, Paris 1969.

Le même document ébauchait aussi un cadre pour élaborer les instruments d'observation et d'analyse, cadre inspiré d'une approche systémique de l'éducation.[2] Celle-ci, comme système plongé dans la société, échange avec cet environnement ressources et informations diverses. A l'intérieur du système lui-même, un grand nombre d'éléments: personnes, média, équipements, modes de gestion, etc., doivent d'abord être inventoriés, puis agrégés selon des catégories appropriées pour former différents sous-systèmes. Mais ce sont avant tout les relations s'établissant entre ces sous-systèmes: relations maître-élèves, contenus-média, etc., qui caractérisent une configuration fonctionnelle particulière et déterminent donc chaque type de système. Le travail des groupes d'étude devait effectivement opérationnaliser cette approche et l'adapter à la description d'un projet multimédiatisé dans la perspective cherchée, celle de l'innovation et de la prospective.

Les groupes de travail

Les groupes de travail se mettaient à l'oeuvre au cours de l'automne 1973. Du côté québécois, huit personnes se réunissaient à trois reprises pour une journée. Ces réunions, ainsi que les documents de travail préparés par le secrétaire et l'animateur, permettaient d'arriver aux grandes lignes d'un modèle intégré, d'abord pour l'observation d'une expérience éducative multimédia, puis pour son analyse dans la perspective de l'innovation et de la prospective. Une définition de l'une et de l'autre était d'ailleurs proposée et leurs traits principaux esquissés.

---

[2] Coombs, Philip H., La crise mondiale de l'éducation, Collection SUP, Presses universitaires de France, 1968.

Le groupe français, composé de la majorité des participants au séminaire du printemps précédent, se réunissait à deux reprises. Ces rencontres donnaient lieu à l'étude de trois documents. Le premier, grille d'analyse d'une opération de télévision éducative, s'appuyait surtout sur les questions de diffusion, de programmation, de production et de réception. Le deuxième considérait: objectifs et genèse, public, média, messages et avenir du système. Le troisième reprenait essentiellement la problématique à quatre niveaux issue du séminaire français et résumée au paragraphe 2.1..

Mise en commun des travaux

A la veille des premières missions d'observation, le groupe d'étude français et trois délégués du groupe québécois se rencontraient à Paris les 17 et 18 janvier 1974, pour rassembler les résultats de leurs travaux respectifs. L'entreprise fut menée à bonne fin et représente un apport suffisamment important pour faire l'objet du chapitre 3 de ce rapport. Soulignons seulement que tous les missionnaires partaient ainsi avec un instrument de travail commun pour l'étude des expériences sur le terrain, pour la discussion mutuelle de leurs observations et pour la préparation de leurs rapports.

## 2.3. Les missions

Le choix des expériences à visiter et l'organisation des missions se sont faits au cours de l'automne 1973, les animateurs des deux sections travaillant en consultation à distance et se partageant le travail, avec l'aide des secrétariats respectifs, sur une base géographique. La sélection s'est appuyée sur les préférences manifestées par les séminaires. En définitive, compte tenu des dispo-

nibilités dans chaque section, huit expériences ont fait l'objet de visite, dont quatre par des missions mixtes franco-québécoises: Villeneuve de Grenoble; Institut de technologie agricole de Mostaganem; Multimédia et Intégration, au Québec. A celles-ci se sont ajoutés: I.C.A.V.E. à Bordeaux; CEGEP Montmorency, au Québec; T.R.U., en Suède, et PLATO, à Chicago, étudiés par des missionnaires québécois. On trouve une fiche descriptive de chacun de ces projets en annexe.

Les missions se sont échelonnées du 21 janvier au 8 mars 1974, d'une durée de trois ou quatre jours chacune dans le courant de la semaine fixée. Les missions mixtes réunissaient toutes quatre personnes au moins, les autres deux ou trois observateurs (sauf un cas où des circonstances imprévisibles ont amené un missionnaire à partir seul). L'organisation du travail sur place, en partie déterminée par les responsables de l'expérience pressentis, laissait place à la variété: rencontres avec les directeurs du projet; visites des lieux, centre et sous-centres; assistance aux activités régulières; en même temps qu'elle permettait aux visiteurs de se retrouver pour compléter leurs données, échanger leurs points de vue et jeter les bases de leurs rapports.

Il était en effet convenu, dans les missions conjointes, que chaque observateur préparait un rapport personnel et l'acheminait à celui d'entre eux qu'ils avaient désignés pour en tirer un rapport de synthèse. Les missions accomplies par des missionnaires québécois ont aussi donné lieu à de tels rapports, élaborés en concertation au retour. Les grilles d'observation et d'analyse communes dont tous étaient munis ont facilité ce travail de mise en forme. Celui-ci en retour a mis en évidence les améliora-

tions souhaitables aux instruments en question. Il en est fait état au chapitre 3.

Ces rapports, en majorité de structure semblable et par suite de comparaison aisée, ont pu être envoyés aux participants du colloque quelques semaines à l'avance. Ils étaient en effet destinés à leur fournir la matière et des voies de réflexion à partir desquelles s'engageraient sans plus les discussions.

## 2.4. Le colloque international

Le colloque a eu lieu à Montréal du lundi 21 au jeudi 24 octobre 1974, sur le thème général: "L'éducation de demain et les systèmes multimédia". Une soixantaine de personnes avaient accepté l'invitation d'y participer, la moitié en provenance du Québec et une vingtaine de France, à quoi s'ajoutaient les représentants des expériences visitées hors de ces deux pays et quelques autres spécialistes. La presque totalité se rattachait au monde de l'éducation: membres du C.O.P.I.E. et des missions précédentes, représentants de directions et services du ministère, etc. Quelques experts davantage identifiés à des organismes spécialisés dans la prospective et sa méthodologie propre avaient aussi été invités pour soutenir les premiers dans leur démarche.

Le colloque visait un quadruple objectif:

a) identifier les aspects innovateurs et porteurs d'avenir dans la somme des observations et des analyses recueillies;

b) permettre à un plus grand nombre de spécialistes du Québec, de France et d'ailleurs de confronter leurs points de vue;

c) ouvrir des perspectives sur les questions encore à résoudre et les méthodes d'approche à développer dans la poursuite éventuelle des travaux;

d) formuler des recommandations pour le choix d'orientations et l'adoption de mesures en accord avec les conclusions atteintes au colloque.

Dans ce spectre qui va de l'identification aux recommandations, il importe en effet de remarquer les termes extrêmes. D'une part, le colloque n'avait pas comme but d'évaluer en quelque manière les expériences étudiées sur le terrain; ces cas devaient servir à alimenter concrètement les débats. D'autre part, la formulation de recommandations s'inscrivait dans la volonté affirmée dès le départ, au sujet des activités que le C.O.P.I.E. promeut: qu'il ne s'agisse pas de recherches à proprement parler, non plus que de simples échanges, bien sûr bénéfiques pour les participants, mais que les réflexions conjointes s'orientent résolument dans le sens d'actions possibles et pour cela débouchent sur des propositions, que le Conseil puisse faire siennes et transmette aux gouvernements concernés.

Compte tenu de toutes les activités l'ayant précédé, le colloque devait se dérouler de telle façon qu'il exploite les filons courant transversalement à celles-ci. Aussi le programme comportait-il une structure chronologique à trois volets.

Programme

Le premier jour se tenaient des ateliers sur les huit expériences visitées. A quatre simultanément par demi-journée, ils permettaient aux participants de compléter leur information sur quelques expériences pour eux moins familières. Chacun de ces ateliers était animé par un promoteur ou un "ouvrier" du projet correspondant et pouvait donner lieu à l'exposition ou à la démonstration de matériels divers. Dans la soirée, une table ronde sur la prospective réunissait un fort groupe autour des spécialistes invités.

Les deux jours suivants étaient surtout consacrés à des ateliers sur divers thèmes. Ceux-ci se trouvaient déterminés depuis la veille, un comité formé de quelques participants et des animateurs français et québécois s'étant réuni à cette fin pendant l'après-midi. Leur travail s'appuyait lui-même sur les résultats d'une rencontre que chaque section avait tenue avec ses missionnaires, à la suite des visites. Les thèmes retenus par ce comité, recoupant en principe plusieurs des expériences étudiées et se développant en différentes sous-questions, furent alors soumis à une brève assemblée plénière au début de la deuxième journée du colloque, après quoi les participants se répartirent dans les ateliers correspondants. La liste et l'explicitation des thèmes, dont la discussion formait le volet central du programme, figurent au chapitre 4 de ce rapport.

Sur le thème donné, chaque atelier avait des objectifs somme toute parallèles à ceux du colloque dans son ensemble:

a) détailler les questions suscitées par le thème et identifier leurs relations avec les travaux antérieurs;

b) mettre en relief les traits des innovations étudiées et leur signification pour l'avenir;

c) identifier les questions encore à explorer;

d) indiquer les améliorations à apporter aux instruments (définitions, grilles, ...) déjà utilisés;

e) formuler des recommandations sur les orientations à favoriser et les mesures à prendre, soit pour le développement et l'implantation de systèmes multimédia en éducation, soit pour la poursuite d'études prospectives à leur sujet.

L'atelier devait aussi produire un rapport écrit de ses délibérations sur les quatre premiers points et, dans une dernière partie distincte, présenter les recommandations qui en découlaient. Le chapitre 5 présente les rapports d'ateliers et le chapitre 6 tente une synthèse des problématiques élaborées sur les thèmes.

Tous les rapports d'atelier étaient distribués à l'ensemble des participants au début de la quatrième journée. Ce dernier volet du programme, assez normalement, consistait en une plénière débutant après qu'un laps de temps suffisant eût permis de prendre connaissance des documents. Une fois les remarques, questions ou éclaircissements apportés à leur sujet, l'assemblée procédait à la discussion et à l'adoption des recommandations successives, au nombre

d'une vingtaine. Une indication approximative suffit ici, la séance n'ayant pas permis de réaménager des énoncés qui, provenant d'ateliers différents, se recoupaient ou pouvaient avec avantage être scindés.

Recommandations

Ces recommandations furent étudiées par le C.O.P.I.E. à la réunion qu'il tenait le lendemain, 25 octobre 1975, sur place. Il y apportait quelques éclairages nouveaux et signalait les réaménagements souhaitables. A sa réunion suivante, le 13 février 1975 à Paris, il adoptait formellement un texte définitif, donné au chapitre 7 du rapport, à transmettre aux autorités compétentes des deux gouvernements.

Il peut être intéressant de relever que lors des premières activités, soit les deux séminaires, les participants avaient fait montre d'une certaine réticence à l'idée d'avancer des recommandations. Bon nombre d'entre eux constituaient un important noyau des effectifs du colloque, après avoir participé aux missions et à leur préparation. Ce chemin parcouru, le colloque pouvait déboucher sur un ensemble de recommandations, produit notable compte tenu de la diversité des questions abordées dans les ateliers par des spécialistes de préoccupations et d'expériences multiples.

## 3. INSTRUMENTS D'OBSERVATION ET D'ANALYSE

On affirme, au paragraphe 2.2., que les travaux préalables aux missions ont permis d'"opérationnaliser cette approche (systémique) et de l'adapter à la description d'un projet multimédiatisé dans la perspective cherchée, celle de l'innovation et de la prospective". Le présent chapitre vise à expliciter cette affirmation. Aussi comprend-il deux paragraphes. Le premier expose la genèse des grilles d'observation et d'analyse en décrivant le modèle d'où elles sont tirées. Le second comprend les grilles elles-mêmes.

L'exposé du premier paragraphe sur le modèle pourra sembler bien théorique, sinon académique. Il s'avère néanmoins utile pour rendre compte de la structure générale des grilles, en montrer la portée et les limites, faciliter les modifications souhaitables et, peut-on espérer, les adapter éventuellement à d'autres emplois.

A propos de structure générale, notons dès l'abord que la deuxième partie présente deux grilles, l'une dite d'observation, l'autre d'analyse. Le choix de ces vocables n'est pas entièrement heureux, la grille d'observation appuyant bien sûr une démarche analytique et même un regard critique: l'usage les a néanmoins consacrés dans les travaux des groupes. Par contre, la distinction entre les deux grilles s'inscrit naturellement, comme on verra, dans le modèle choisi et dans la démarche suivie par les missions.

3.1. Le modèle-cadre

Il s'agit de la construction de l'esprit servant de cadre de référence pour l'observation systématique d'un projet éducatif multimédiatisé, ainsi que pour la mise en évidence de l'innovation et des aspects porteurs d'avenir. Elle comporte trois axes, destinés chacun à représenter les éléments d'un ensemble donné (fig. 1). Le premier axe consiste en l'univers du projet, c'est-à-dire l'ensemble des composantes, convenablement regroupées, qui entrent en jeu dans le projet ou en constituent l'environnement. Le deuxième correspond au cycle du projet: on y énumère les phases de sa mise en oeuvre et de son déroulement. Sur le troisième axe s'aligneront les critères retenus pour caractériser ce qui est innovateur et porteur d'avenir.

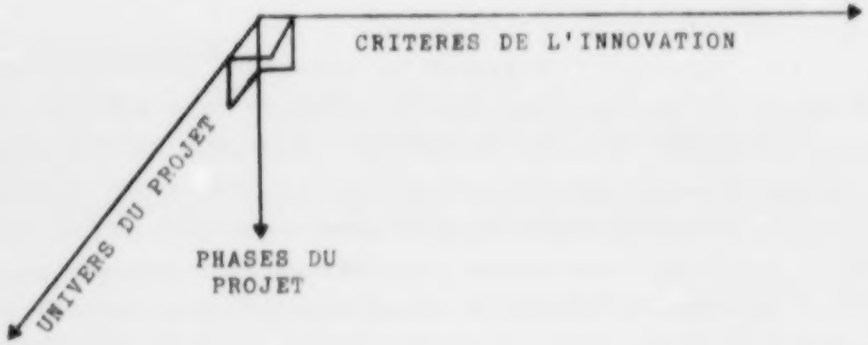



Figure 1

Univers du projet

Les éléments de cet axe constituent en principe la totalité de ce qui entre, aussi bien dans le système qu'est tout projet, que dans son environnement. L'énumération de ceux-ci a paru facilitée par leur regroupement en quatre grandes catégories:

Protagonistes

- l'étudiant (élève, s'éduquant, jeune ou adulte, etc.);
- le professeur (guide, conseiller, personne-ressource, etc.);
- les professionnels (de l'éducation, de la communication, etc.) ;
- les administrateurs (de l'école, de la régionale, du Ministère);
- les groupes professionnels (syndicats, associations, etc.);
- les citoyens (groupes populaires, partis, etc.);
- les autorités politiques (niveau local, régional, national).

Composantes matérielles

- les média (dans et hors l'école);
- les locaux, immeubles, groupes d'établissements scolaires;
- les ressources matérielles du milieu (centres culturels, maisons de jeunes, bibliothèques, musées, etc.);
- les ressources financières;
- l'environnement (technologie, transports, urbanisation, etc.);
- ... .

Eléments d'organisation

- organisation temporelle (horaires, calendriers, etc.);
- organisation spatiale (architecture des bâtiments, réseaux d'institutions, etc.);
- organisation structurelle (équipes, niveaux d'autorité, lignes de communication, etc.);
- organisation financière (modes de financement, budget, échelles de traitement, etc.).
- ...

Composantes scientifiques, éthiques, idéologiques, etc.

- le savoir (contenus, techniques, disciplines, etc.);
- les philosophies de l'éducation;
- l'état des connaissances sur l'apprentissage et les média;
- les valeurs de la société;
- les tendances lourdes;
- les qualifications et aptitudes des personnes;
- les motivations et résistances des personnes;
- ... .

L'axe univers donne lieu à un décompte en quelque sorte statique. Il n'est pas question des relations possibles entre tous ces éléments, mais seulement d'une liste qu'on a dressée pour faire "des revues si générales qu'(on fût) assuré de ne rien omettre". Le dénombrement ne prétend pas être entier, cependant. Comme on va voir, ces composantes ne servent pas à structurer les grilles; elles en constituent plutôt le champ d'application.

Phases du projet

Chaque projet se définit comme un système caractérisé avant tout par le fait qu'il a des finalités propres, en fonction desquelles ses éléments entre eux, comme leurs relations avec l'environnement, sont organisés. C'est pourquoi on a choisi de la représenter selon un schéma cybernétique simple, avec un cycle de cinq phases (fig. 2).

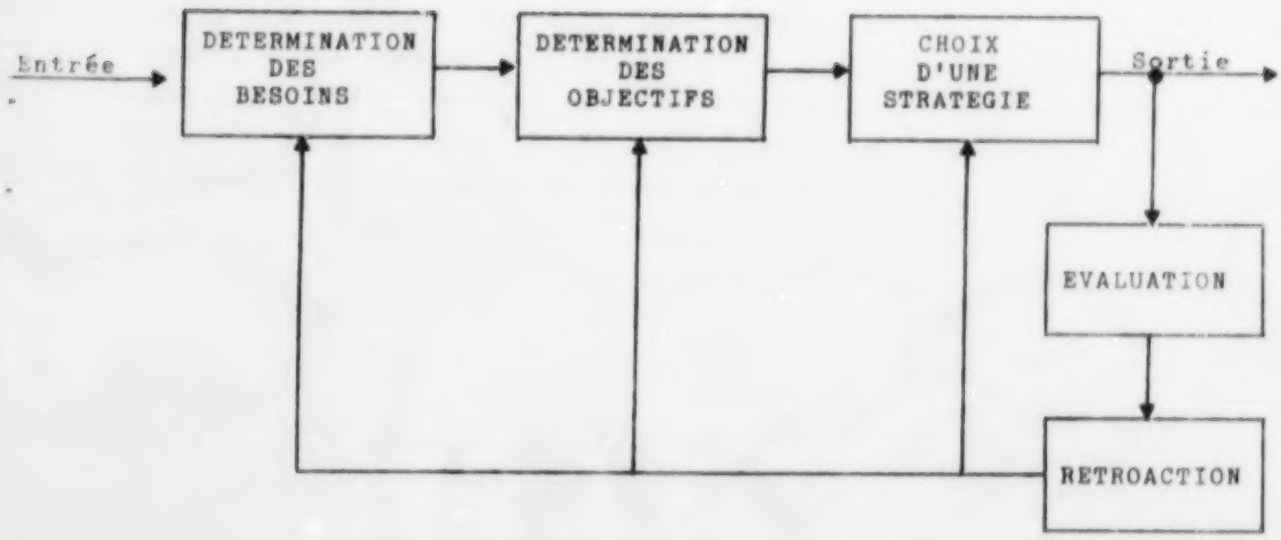



Figure 2

La flèche d'entrée représente toutes les données et ressources entrant dans le processus éducatif dont le système se trouve le siège; la flèche de sortie, les produits de ce processus. Le cycle, dans un premier parcours, correspond à la mise en marche du projet; il peut s'appliquer aussi à son déroulement ultérieur , les nouveaux parcours tenant compte par la rétroaction du caractère évolutif et de l'adaptation aux conditions changeantes.

Le deuxième axe du modèle-cadre servira donc à énumérer les cinq phases illustrées plus haut dans leur enchaînement dynamique. Mentionnons que la phase complexe relative au choix d'une stratégie a elle-même été subdivisée en cinq ensembles majeurs d'opérations: choix d'un modèle de formation et d'apprentissage; insertion administrative; production; implantation et exploitation; pour développer la grille d'observation.

Grille d'observation

En effet, c'est en s'interrogeant, à l'occasion de chaque phase, sur les éléments de l'univers qui y jouent un rôle que cette grille s'élabore. La figure 3 illustre le procédé. La grille d'observation résultante, au paragraphe 3.2., se trouve naturellement structurée selon la succession des phases.

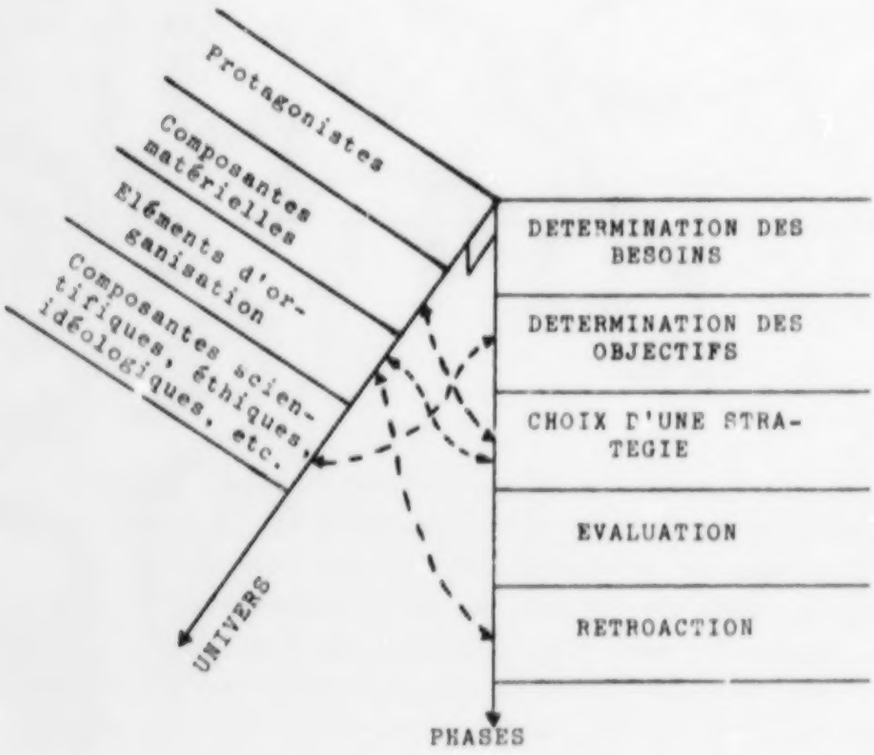



Figure 3

La mise en relation des phases avec les composantes du premier axe paraît, ainsi décrite, une opération abstraite et neutre. Le choix même des activités à chaque phase (ex. diffusion) et des éléments de l'univers alors impliqués (ex. média) donne un contenu concret à la grille. De plus, la façon même dont les questions sont abordées (ex. objectifs déclarés et objectifs implicites) permet d'introduire une perspective critique déjà au niveau de l'observation.

Les critères

Il s'agit ici, en relation avec le troisième axe du modèle-cadre, des seuls critères de l'innovation et de son caractère porteur d'avenir. Ceux-ci s'appuient évidemment sur la définition qu'on se donne de l'une et de l'autre.

La définition de base retenue pour l'innovation s'inspire du rapport d'une session d'étude tenue sous les auspices du CERI[3]. Elle peut s'énoncer ainsi:

> L'innovation est l'introduction consciente et délibérée d'un changement en vue d'une amélioration, dans des conditions assurant la possibilité d'évaluer cette amélioration.

Trois points importants ressortent: réalité du changement, introduction consciente et délibérée, possibilité d'évaluer l'amélioration. Ils constituent en somme les conditions pour l'existence d'une innovation. En plus de ces points, les discussions en groupe ont contribué à faire naître l'idée de qualité de l'innovation, elle-même caractérisée par l'originalité le réalisme et un rapport coûts-rendement favorable. Un troisième aspect majeur est encore apparu: la possibilité de développement d'une innovation.

---

[3] La gestion de l'innovation dans l'enseignement, Rapport sur une session d'étude à St. John's College, Cambridge, OCDE, Paris 1970.

Il reste à introduire la dimension prospective, ce qui, dans l'optique volontariste adoptée dès le début, s'est traduit par la définition suivante:

> Est porteur d'avenir tout phénomène innovateur qui est susceptible d'application et de généralisation dès maintenant et qui montre un certain accord avec les axes de développement prévisibles et les grandes tendances déjà identifiables.

On constate que l'aspect prospectif se trouve d'abord relié à l'innovation, par l'idée de généralisation, d'où un quatrième groupe de critères sur l'axe correspondant, sous le titre: <u>caractère porteur d'avenir</u> de l'innovation. Il y entre toutefois des questions spécifiques, concernant les tendances lourdes en particulier. (Une liste indicative de ces dernières se trouve annexée à la grille d'analyse en 3.2.).

<u>Grille d'analyse</u>

Signalons de nouveau que, par convention, grille d'analyse désigne dans le présent rapport l'instrument conçu pour détecter spécifiquement ce qui est innovateur et porteur d'avenir. De façon générale, il se fabrique en aboutant à la figure 3, univers et phases du projet, l'axe des critères dont les quatre groupes majeurs viennent d'être soulignés, d'où la figure 4.

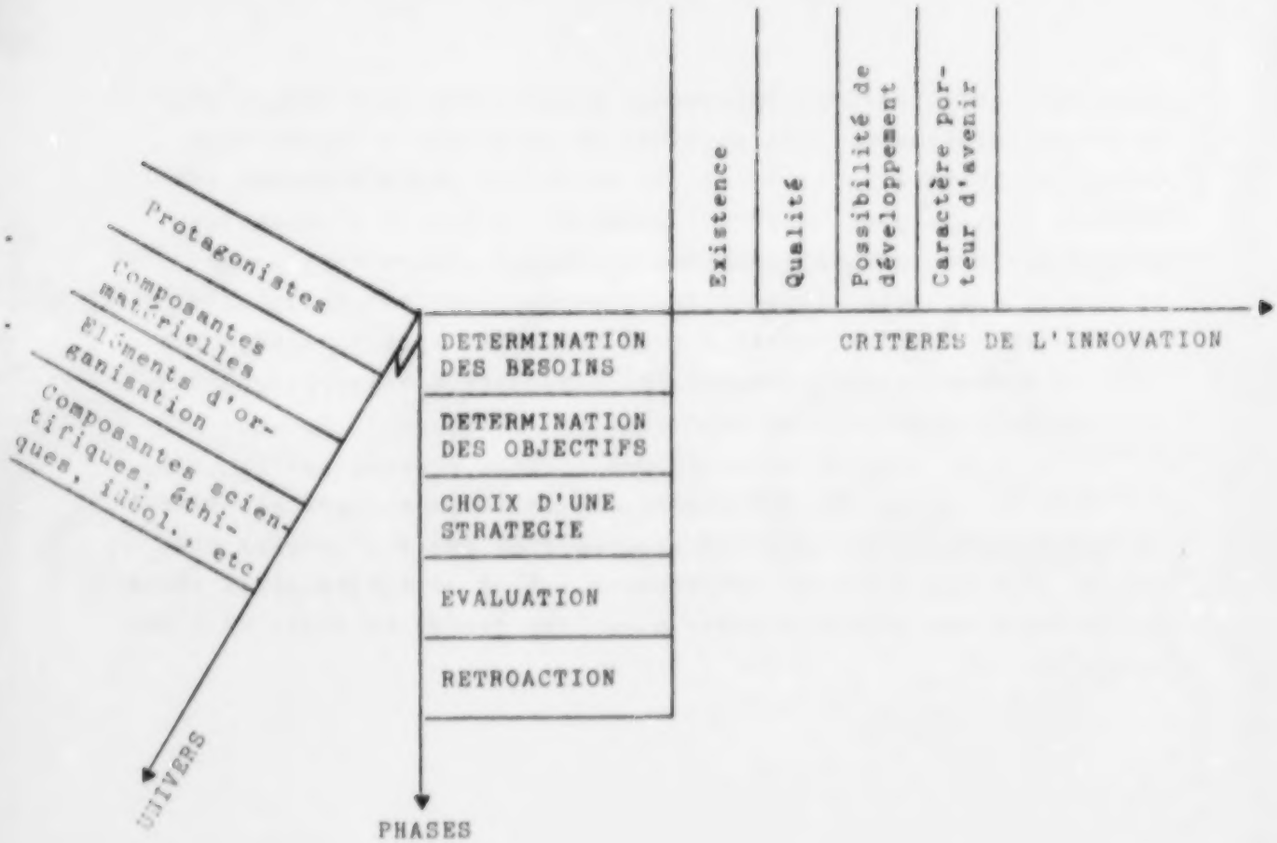



Figure 4

A ce stade surgit un point de méthodologie qui a fait difficulté pour certains. Chacun des critères s'applique-t-il au projet étudié dans son ensemble? ou doit-il être utilisé à propos de chaque phase? Effectivement, il n'est pas sûr que chaque critère puisse viser une phase donnée. Par exemple, on voit mal que la question: "Ce changement est-il délibéré?" ait rapport à la détermination des besoins comme telle. L'examen des sous-questions dans la grille révèle qu'il semble alors plutôt naturel de s'interroger sur les intentions des divers protagonistes, en relation donc avec la détermination des objectifs. Par contre, la majorité des questions sur la qualité de l'innovation, sur son originalité, son

réalisme, etc., restent éminemment pertinentes pour chaque phase d'une expérience. Une attitude de souplesse s'impose donc. Devant un critère particulier, il ne suffit pas d'apporter une réponse globale pour le projet examiné: le but de l'analyse,au retour des missions, n'était pas d'évaluer chaque expérience; il faut y confronter chacune des phases, avec tout ce qu'elle met en jeu, car c'est ainsi que l'instrument peut atteindre son but: la détection de l'innovation, à quelque niveau et de quelque importance qu'elle soit.

En définitive, la grille d'analyse s'obtient en appliquant les critères au projet, dans ses différentes phases et pour ses diverses composantes. Elle se trouve ainsi structurée selon les quatre grandes questions posées au sujet de l'innovation.

## 3.2. Les grilles

A quelques reformulations mineures près, destinées à faciliter la compréhension chez ceux qui n'ont pas été impliqués dans les travaux, les grilles suivantes correspondent aux instruments utilisés par les missionnaires. On rappelle que la grille d'observation servait surtout sur le terrain, pour la cueillette des données sur le projet étudié. La grille d'analyse, elle, vise à mettre en relief les traits jugés innovateurs et porteurs d'avenir.

## GRILLE D'OBSERVATION

**I. DETERMINATION DES BESOINS**

- Public
  - . scolaire, non scolaire
  - . jeune, adulte
  - . indifférencié
  - . niveau
  - . nombre
  - . origine socio-culturelle et ethnique
- Besoins
  - perçus
  - exprimés
  - identifiés
  - analysés
    - . par qui
    - . par quels moyens
    - . pour le compte de qui
- Valeurs
  - par référence à quelles valeurs
    - . personnelles
    - . sociales
    - . professionnelles
    - . économiques

## II. DETERMINATION DES OBJECTIFS

- Catégories
  - . cognitifs
  - . affectifs
  - . psycho-moteurs
  - . ...
- Niveaux
  - . généraux
  - . spécifiques
- Objectifs
  - déclarés et/ ou implicites
    - des protagonistes
      - . initiateurs
      - . continuateurs
      - . promoteurs
      - . agents
      - . public
    - au niveau
      - . politique
      - . social
      - . culturel
      - . professionnel
      - . pédagogique
- Discordances éventuelles
  - . entre les différents discours
  - . entre les discours et les faits
- Projet
  - . pour fins de recherche
  - . pilote
  - . en marge du système
- Rapport avec les objectifs du système officiel
- Evolution des objectifs
  - . modification délibérée
  - . glissement accepté
  - . déviation non perçue

## III. CHOIX D'UNE STRATEGIE

Les facteurs ici considérés entrent en ligne de compte:

1. au plan théorique, dans l'élaboration de la stratégie;
2. au plan pratique, dans l'exécution.

A propos de chacun des facteurs, il faut donc étudier l'éventuelle dissonance ou concordance.

### A/ Choix d'un modèle de formation et d'apprentissage

- Par qui
- Postulats pédagogiques et scientifiques
- Média et pédagogie
  - . média de masse, de groupe ou individualisants
  - . complémentarité ou juxtaposition
  - . poids relatifs des divers média
- Relations
  - . maître-élèves
  - . élève-savoir
  - . média-contenus
  - . ...

### B/ Insertion administrative

Liens de l'organisme responsable du projet avec:

- Ministère de l'Education
- Institutions d'enseignement
- Organismes de production
  - . du système éducatif
  - . hors système éducatif
- Autres organismes du milieu.

C/ Production

- Equipement
  - . lourd
  - . léger
  - . degré de sophistication
- Producteurs
  - . professeurs initiés à la technique
  - . techniciens sensibilisés à la pédagogie
  - . professionnels
- Modèle
  - . degré de participation des élèves, des animateurs
  - . possibilité de feed-back
- Messages
  - structure et forme
    - . ouverts, fermés, programmés
    - . supports
    - . qualité technique
    - . axés sur le contenu ou le récepteur
- Expérimentation préalable

D/ Implantation

- Calendrier
- Public
  - . publicité et sensibilisation
  - . modalités de recrutement
- Animateurs
  - . sensibilisation
  - . formation et entraînement
- Préparation des instruments d'évaluation.

E/ Exploitation

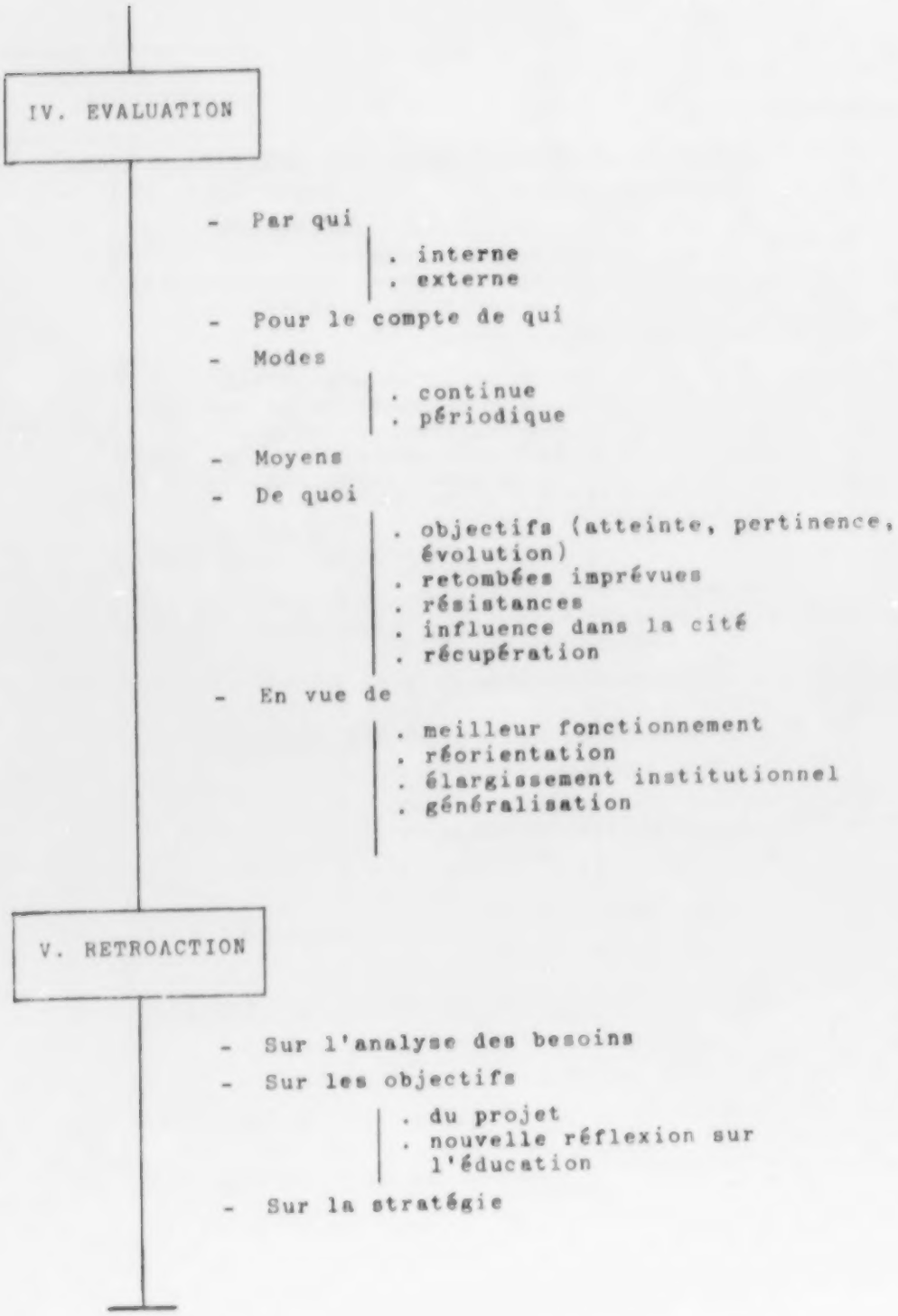
- Diffusion et distribution
  - . canaux et moyens
  - . grille horaire et périodicité
  - . longueur des messages
  - . volume de la documentation
  - . répétitions et reprises

- Réception
  - . individu
  - . groupe
  - . lieu
  - . qualité

- Encadrement et feedback
  - Animateurs
    - . rôle (contrôle, personne-ressource, ...)
    - . origine socio-professionnelle
    - . formation (sur le tas, préalable, permanente)
  - Rencontres avec le public
    - . fréquence
    - . durée
    - . lieu
  - Feed-back
    - . liens avec responsables du projet
    - . organisation matérielle

- Maintenance
  - Personnel
    - . formation
    - . nombre
    - . disponibilité
  - Matériel
    - . durée de vie
    - . de rechange

- Budget
  - . sources de financement
  - . modes de financement (reconductible automatiquement, sur examen; fréquence des subventions)
  - . répartition aux divers postes.


IV. EVALUATION
- Par qui
. interne
. externe
- Pour le compte de qui
- Modes
. continue
. périodique
- Moyens
- De quoi
. objectifs (atteinte, pertinence, évolution)
. retombées imprévues
. résistances
. influence dans la cité
. récupération
- En vue de
. meilleur fonctionnement
. réorientation
. élargissement institutionnel
. généralisation
V. RETROACTION
- Sur l'analyse des besoins
- Sur les objectifs
. du projet
. nouvelle réflexion sur l'éducation
- Sur la stratégie

# GRILLE D'ANALYSE

## I. EXISTENCE DE L'INNOVATION

A/ Y a-t-il changement apportant une amélioration?

- Quel changement
  - . sur le fond (objectifs, contenus, attitudes, ...)
  - . sur la forme (équipement technologique, horaires, ...)
- Quelle amélioration
  - . du point de vue de qui
  - . pour le bénéfice de qui (public, administrateurs, ...)
  - . d'après quelles valeurs (économiques, culturelles,...)
- Par rapport à quoi
  - . pratique scolaire traditionnelle
  - . utilisation courante des média
  - . recyclage étroitement professionnel
  - . hiérarchie et structures en place

B/ Ce changement a-t-il été délibéré?

- Chez quels protagonistes
  - . initiateurs
  - . promoteurs
  - . agents
- Dans quelle mesure
- Pour quels motifs

C/ Cette amélioration peut-elle être évaluée?

- Quels modes et moyens sont prévus
- Quels paramètres sont évalués
- Réside-t-elle en dehors de ces paramètres
  - . où
  - . comment la reconnaît-on

## II. QUALITE DE L'INNOVATION

A/ **Originalité**

- Besoins
  - nouvellement perçus
  - auparavant négligés
  - récemment surgis
  - . de qui
  - . aux yeux de qui

  (cf. grille d'observation, I., pour détail )
- Objectifs
  - . nouveaux pour des besoins nouveaux
  - . nouveaux pour mieux répondre à des besoins déjà pris en compte

  (cf. grille d'observation, II., pour détail )
- Stratégie
  - . un nouveau moyen
  - . une nouvelle technique
  - . une nouvelle combinaison de moyens et/ou de techniques

  (cf. grille d'observation, III., pour détail)
- Evaluation
  - . dans les modes
  - . dans l'utilisation des résultats
  - . dans les effets secondaires observés

  (cf. grille d'observation, IV., pour détail)
- Rétroaction
  - . permettant un ajustement progressif
  - . ayant provoqué des transformations radicales du projet

  (cf. grille d'observation, V., pour détail)

B/ Réalisme

- Pertinence
  - . par rapport à la conjoncture
  - . par rapport à l'environnement

- Crédibilité

| | | |
|---|---|---|
| .des besoins<br>.des objectifs<br>.des stratégies | aux yeux de | . public<br>. concepteurs<br>. décisionnaires |
| | en fonction de | . la mode<br>. volonté politique<br>. tendance lourde |

- Viabilité
  - . qualité de l'analyse des besoins
  - . pertinence des objectifs avec les besoins
  - . adéquation des moyens (disponibles, choisis) avec les objectifs
  - . qualité de la mise en oeuvre

- "Evaluabilité"

| | |
|---|---|
| dans quelle mesure les paramètres retenus sont-ils? | . évaluables<br>. significatifs en eux -mêmes<br>. significatifs dans leur variété<br>. significatifs dans leurs poids relatifs |

C/ Rapport coûts-rendement favorable

- En tenant compte de quels coûts
- Selon quelle définition de rendement
  - . critères seulement quantitatifs (ex. réduction du nombre d'échecs)
  - . incluant des aspects qualitatifs (satisfaction du public, stimulation de la créativité, ...)
  - . tenant compte d'effets secondaires envisageables (accroissement du public ou du personnel sensibilisé aux techniques, formation sur le tas à de nouvelles compétences,...)
- A quel point de vue
  - . pédagogique
  - . politique
- En se référant à quoi
  - . économies réalisées à certains postes
  - . par rapport à la pratique traditionnelle
  - . par comparaison avec d'autres expériences

N.B. Un rapport coûts-rendement défavorable n'implique pas qu'une expérience soit irréaliste en elle-même si des apports financiers importants sont consentis pour des raisons de prestige, par exemple. Elle risque de le devenir dans la perspective d'une éventuelle généralisation.

## III. DEVELOPPEMENT DE L'INNOVATION

A/ Possibilité de généralisation dans le système

- Facteurs
  - . est-elle réaliste
  - . rapport coûts-rendement favorable
  - . degré de maturité suffisant
  - . taille significative (public, extension géographique, ...)
  - . conditions encore à assurer
- Volonté
  - . de qui
  - . en vue de quoi
  - . pour quelles considérations

B/ Possibilités d'essaimage

- Facteurs
  - . voir facteurs de généralisation
  - . originalité
  - . conjoncture et environnement similaires

N.B. On entend par essaimage l'apparition, par imitation spontanée, d'expériences semblables en divers points.

## IV. CARACTERE PORTEUR D'AVENIR DE L'INNOVATION

A/ <u>Répond-elle aux conditions de généralisation ou d'essaimage</u>?

N.B. La réponse à cette question n'est qu'indicative et non déterminante du caractère porteur d'avenir.

B/ <u>Est-elle en accord avec des tendances lourdes</u>?

- Lesquelles
- Pour quel horizon
- Dans quel genre d'environnement
- En tenant compte de quelle dynamique entre ces tendances (ex. affirmation des classes d'âge et racisme anti-jeunes).

N.B. L'annexe présente une liste de tendances souvent mentionnées.

C/ <u>Transitivité</u>

Reste-t-elle fermée sur elle-même ou permet-elle la formation d'agents de changement et la création de conditions favorables au changement?

N.B. Il est difficile d'identifier les facteurs de transitivité, par contre on peut assez facilement déceler ceux qui la bloquent (ex. un programme nouveau mais rigide).

ANNEXE

Tendances lourdes

- Croissance démographique
- Augmentation brute du savoir
- Développement de la technologie

- Plus grande accessibilité au savoir
- Fascination de la technologie
- Modification des contenus dans un sens pluridisciplinaire, en relation avec les problèmes contemporains
- Participation de l'individu aux décisions
- Besoin de restaurer la communication et diversification des modes de communication
- Retour au concret et à la connaissance du milieu
- Favorisation de l'expression et de la créativité

- Démocratisation de l'éducation
- Education permanente
- Ouverture de l'école
- Accent sur la liberté du s'éduquant, son autonomie et l'individualisation de l'apprentissage
- Congruence avec des théories suffisamment éprouvées de l'apprentissage
- Recherche de la mesurabilité dans la pratique éducative au niveau scientifique et, plus généralement, désir d'objectivation.

## 4. EXPLICITATION DES THEMES

L'essentiel du travail du colloque reposait sur les "ateliers", centrés sur un certain nombre de thèmes. Il appartiendra à l'auteur du rapport de synthèse de dire si ces thèmes se sont révélés aussi riches que souhaité; pour nous, nous nous bornerons ici à dire comment ces thèmes ont été dégagés et ce que les organisateurs du colloque souhaitaient étudier à travers eux.

Rappelons quelles étaient les modalités de travail préalables. Des équipes franco-québécoises avaient travaillé ensemble sur le terrain, et, à partir des rapports individuels, un document de synthèse avait été élaboré pour chaque expérience visitée. La logique aurait sans doute voulu qu'une analyse de contenus de ces divers rapports fournisse les différents thèmes à étudier. En fait le manque de temps et de personnels disponibles ont conduit à une démarche beaucoup plus "sauvage". Les Français qui avaient participé aux diverses missions se sont réunis pour préparer le colloque; de l'autre côté de l'Atlantique, nos collègues québécois se sont également concertés. C'est lors de ces rencontres que se sont précisés les thèmes qui devaient être proposés à la réflexion des participants au colloque et pourtant on a remarqué que les thèmes proposés par les deux groupes, de part et d'autre de l'Atlantique, ont pu être assez facilement réunis ou conciliés. Toutes les personnes qui avaient été chargées d'étudier les 8 expériences étaient des spécialistes des médias ou des pédagogues, parfois les deux, et souvent aussi des innovateurs en ces domaines. Ce sont donc souvent leurs propres préoccupations, enrichies par ces études et les discussions qu'ils ont pu avoir avec d'autres innovateurs, qu'ils ont choisi de clarifier en commun.

Pour en terminer avec l'esquisse rapide de "l'histoire" de ces thèmes, notons que, dans la réalité des faits, les travaux du colloque se sont centrés sur quatre thèmes alors que sept avaient été proposés. L'un d'entre eux: "Utilisation des média comme facteurs d'une nouvelle répartition des ressources économiques et de la mutation de la pédagogie. Actualité du problème", reconnu par tous comme essentiel, n'a été choisi par personne, chacun alléguant de son incompétence technique à traiter un tel sujet...

Enfin pour des raisons variables, tantôt parce que le groupe intéressé était trop restreint, tantôt parce que deux thèmes s'appellaient mutuellement et que les participants ont choisi de les étudier en un atelier commun, des sept thèmes proposés ne naquirent que quatre ateliers d'importance diverse, après que les thèmes 3 et 4 eurent été réunis en un même atelier.

La liste des thèmes initialement proposés était la suivante:

1 - Innovation: généralisation, institutionalisation, rapatriement, marginalité.

2 - Problème des facteurs de décision dans la mise en marche d'une innovation, de son observation et de son évaluation.

3 - Les protagonistes de l'innovation dans un contexte global.

4 - Les protagonistes de l'innovation au niveau pédagogique.

5 - Pédagogie et spectacle.

6 - Les effets des média sur les finalités pédagogiques.

7 - Utilisation des média comme facteurs d'une nouvelle répartition des ressources économiques et de mutation de la pédagogie. Actualité du problème.

Avant d'amorcer l'explicitation des thèmes, il est intéressant de remarquer que trois d'entre eux traitent en fait de problèmes plus larges que celui des média et de l'éducation. Les terrains étudiés offraient le trait commun d'utiliser les média à des fins pédagogiques certes, mais tous présentaient la caractéristique de se démarquer du système éducatif et souvent de se donner comme des innovations au sens que l'un des ateliers lui donna: "quelque chose qui ne s'inscrit pas dans la logique du système".

Ce sont donc les problèmes-clés inhérents à toute innovation qui s'imposèrent d'entrée à l'attention des participants (thèmes 1 - 2 - 3).

4.1 Innovation: généralisation, institutionalisation, rapatriement, marginalité

Clarifions peut-être d'abord un point de vocabulaire - "Rapatriement" est pris ici au sens de "réintégration dans les structures", dans une acceptation qui se veut plus neutre que "récupération".

On entendait poser ici le problème du devenir de l'innovation au sens politique le plus large, mais toujours en prenant appui sur les exemples concrets étudiés.

A travers chacun de ces projets, il est sans doute possible de discerner comment se dessine ce devenir. La question plus générale consistait à voir la place que les innovations peuvent choisir ou se voir attribuer par rapport au système.

L'innovation est-elle considérée comme une expérimentation, phase d'essai avant la généralisation? Ou bien doit-elle rester toujours en marge? Quelles sont les conséquences qui en découlent? Si on envisage la généralisation, celle-ci peut ne concerner que certains traits bien précis qui, une fois intégrés dans le "système", contribuent à l'améliorer sans que soient aucunement remis en cause les objectifs, en ne reproduisant pas ce qui faisait l'originalité et la richesse de l'innovation.

Si, par contre, les promoteurs de l'innovation choisissent la marginalité, l'innovation ne risque-t-elle pas, à une échéance plus ou moins longue, d'être bloquée ou de se dessécher en vivant trop sur elle-même et "contre" tout un système?

Quels sont donc, à l'intérieur des différents projets, les éléments qui conditionnent leur devenir? à quelle stratégie répondent-ils et, surtout, à quoi correspond l'éventuel glissement des objectifs premiers?

A travers toutes ces questions, c'est déjà poser le problème qui se retrouvera à divers degrés dans tous les autres thèmes: le problème des pouvoirs. C'est pourquoi nous avons parlé de problème politique "au sens large". En effet, dans notre esprit il ne s'agit pas toujours et uniquement de la relation entre le pouvoir gouvernemental ou central par exemple, et les agents de l'innovation, mais d'une relation de pouvoir beaucoup plus étendue puisqu'on la retrouvera entre tous les protagonistes de l'innovation en son sein même; il s'a-

cit d'un réseau bien plus que d'une relation binaire. Dans ce thème-ci pourtant, l'accent est surtout mis sur la relation de pouvoir entre les agents du système et les agents de l'innovation.

Puisque les expériences étudiées incluaient toutes l'utilisation des média, il était également légitime de s'interroger sur leur rôle dans le processus d'innovation. Servaient-ils de prétextes, d'outils? l'innovation était-elle centrée sur eux, sur une utilisation originale ou plus efficace, sur une amélioration du raport efficacité de la formation/coûts ou bien n'étaient-ils que des outils, une stratégie au service d'un projet éducatif et politique plus vaste?

## 4.2 Problème des facteurs de décision dans la mise en marche d'une innovation, de son observation et de l'évaluation

Il est apparu important d'étudier les différents types de facteurs de décision, leur cohérence avec les moyens et les stratégies mis en oeuvre et l'implication que tous ces éléments pouvaient avoir sur l'évaluation, ou sur ce que certains participants préféraient appeler d'un terme plus neutre "l'observation" de l'innovation.

Souvent, dans le domaine des média, l'innovation est décidée par le pouvoir central, car elle nécessite des moyens financiers importants. L'implantation ou l'exploitation d'un réseau de télévision pour offrir à des populations très dispersées des possibilités de formation continue ou de

scolarité, l'introduction de l'enseignement programmé en seraient des exemples-types. A ce niveau, national ou régional, les facteurs de choix ne sont pas toujours clairs; la priorité peut être donnée à des impératifs de rentabilité, à l'économique ou au politique. Ainsi, on pourra souhaiter éviter des pertes de temps onéreuses aux formés et aux enseignants ou diminuer le nombre de postes d'enseignants ou former massivement et rapidement un grand nombre de personnes. Or, si ces facteurs ne sont pas clairs, l'évaluation ne sera pas forcément faite sur les points pertinents et le malentendu fondamental entre décideurs, protagonistes et évaluateurs risque d'être grave pour le devenir de l'expérience.

De même, l'innovation peut tenter de répondre à un besoin ressenti par les enseignants - et parfois les enseignés - eux-mêmes. Là non plus les facteurs de décision ne sont pas toujours explicites. S'agit-il de "modernisme"? Essaie-t-on simplement de compléter l'enseignement qui peut être donné entre les murs d'une école? Cherche-t-on à améliorer les techniques d'apprentissage? Veut-on libérer les enseignants pour d'autres tâches à l'intérieur de l'école...?

Souvent d'ailleurs, divers facteurs interviennent mais de façon parfois conflictuelle selon le niveau où ils se trouvent et la lecture qui en est faite aux autres niveaux.

L'évaluation apparaît toujours comme un élément indispensable qu'il est nécessaire d'intégrer à toute innovation, mais pour les promoteurs et les agents d'une innovation, elle apparaît souvent, sous des dehors scientifiques et neutres, comme un moyen d'influencer les objectifs ou, à la limite, comme un alibi pour bloquer l'expérience elle-même. La question essentielle est donc de savoir quelle est la relation entre celui qui demande l'évaluation, celui qui la fait et celui pour

le compte de qui elle est effectuée. De leur identité et de leur relation dépendront les critères pris pour cette évaluation et l'utilisation ultérieure qui en sera faite.

On voit que là également, il s'agit d'un problème de pouvoir bien préoccupant pour les novateurs. Ce thème avait été choisi parce qu'il était apparu central dans tous les propos recueillis. En fait, il n'était qu'un des aspects d'un problème plus vaste: "relations entre les protagonistes de l'innovation dans les projets multimédia". Ce thème a donc subi le même sort que le thème suivant: "les protagonistes de l'innovation dans un contexte global", ils ont été amalgamés avec le thème no 4 "les protagonistes de l'innovation au niveau pédagogique", la raison avancée par les participants étant qu'il "était vain de vouloir analyser séparément les éléments d'un unique système relationnel".

## 4.3 Les protagonistes de l'innovation dans un contexte global

Il avait semblé en effet plus efficace, au niveau du travail du colloque proprement dit, de sonder au maximum les questions, mais sans doute était-ce minimiser l'importance de ce problème de relations dans l'expérience vécue de la majorité des participants. Dans ce thème no 3, on pensait étudier les pouvoirs en jeu dans les diverses innovations: les pouvoirs politiques, les associations représentant les groupes sociaux, les institutions éducatives, etc... tout ce qui compose l'environnement de l'innovation mais qui influence également les rapports qui se développent à l'intérieur du projet lui-même.

## 4.4 Les protagonistes de l'innovation au niveau pédagogique

Il était sans doute maladroit de vouloir séparer le "pédagogique" du "politique", comme si les deux n'étaient pas étroitement liés, ce que ressentaient de façon vive tous ceux qui, parmi les participants, avaient lancé une innovation. On entendait centrer ici le problème sur les relations de responsabilité au niveau de la gestion du projet, telles qu'elles étaient données ou qu'elles évoluaient entre techniciens des média, pédagogues, "s'éduquant", administratifs. Encore une question de pouvoir qui, en terme de média, peut se traduire par: qui produit les messages? Les divers projets étudiés pouvaient fournir des exemples variés. Selon que le s'éduquant ou le technicien est producteur, y a-t-il changement dans la portée et le poids du projet? cela entraîne-t-il des changements d'objectifs? en quel sens? quelle est la part de stratégie possible? quelles sont les conditions pour que le s'éduquant devienne médiateur? C'est également à ce niveau que l'on peut déjà s'interroger sur les rapports entre les experts en technologie et les experts en pédagogie, entendant par là les modalités de travail en commun, les contributions et les compétences respectives, bien que ce sujet doive être repris plus spécialement lors de l'étude du thème: "les effets des média sur les finalités pédagogiques".

## 4.5 Pédagogie et spectacle

Ce thème avait été posé essentiellement par "les hommes des médias". C'était insister sur le rôle de l'audio-visuel qui apparaît toujours comme privilégié dans les faits comme dans la représentation que la plupart se font des médias.

Partant du fait que les "s'éduquants" ont une culture de l'image due aux mass-médias, c'est-à-dire qu'ils sont habitués à une certaine qualité de l'image mais aussi à une certaine façon d'utiliser l'image, quelles conséquences cela peut-il avoir sur la nature du message pédagogique?

Le "spectacle" doit-il être considéré comme un "bruit"? ou bien est-il partie nécessaire de tout message audio-visuel? comment le pédagogue doit-il en tenir compte? peut-il intégrer cette dimension de façon à améliorer la communication? qu'est-ce que cela veut dire sur le plan de la formation des enseignants? quelle collaboration cela implique-t-il entre "hommes des médias" et "pédagogues"? et jusqu'à quel point cette spécialisation des rôles est-elle possible? nécessaire? nuisible? ou inévitable?

4.6 Les effets des média sur les finalités pédagogiques

Cette formulation, trop vague reconnaissons-le, peut prêter à des interprétations diverses et il est particulièrement utile de préciser ici les problèmes que nous souhaiterions regrouper sous cette rubrique. N'oublions pas que l'un des objectifs centraux du colloque consistait à essayer de déterminer les problèmes que crée l'existence même des média dans l'école et hors de l'école. C'est ce rapport entre l'école et les média que l'on entendait poser ici.

L'existence des mass-média doit être prise en compte par l'école car leur poids remet en question les contenus que celle-ci transmet et la façon dont elle le fait. Ils contribuent à une nouvelle forme d'éducation, dit-on. Mais comment se démarque-t-elle par rapport à la formation que donne l'école? Cette nouvelle façon de regarder le monde, cette nouvelle culture, comment l'école peut-elle l'intégrer à son monde à elle, pour le modifier mais aussi pour contrebalancer cette influence des média? Comment peut-elle prendre appui sur eux, en faire un élément d'ouverture, un moyen et un objet de formation? Quelles sont les conditions pour que l'ouverture aux média soit facteur d'ouverture réelle de l'éducation? Toute formation se donne des objectifs. Introduire les média dans l'école permet-il de mieux les atteindre ou bien les modifient-ils? et de quelle façon? Quels média sont plus prégnants que d'autres? dans quelles conditions?

L'utilisation des média contribue-t-elle à modifier le fonctionnement de l'école? de quelle façon? quelle combinaison de média ou quels types de média permettent-ils de mieux définir les objectifs? Quel est le rapport

(positif ou négatif) qu'entretiennent entre elles la pédagogie par objectifs et l'utilisation des média? y a-t-il liaison nécessaire?

## 4.7 Utilisation des média comme facteurs d'une nouvelle répartition des ressources économiques et de mutation de la pédagogie

L'introduction des média dans l'école apparaît généralement comme une source de dépenses supplémentaires importante. La rentabilité en matière d'éducation est une notion qui inclut trop de variables pour pouvoir être bien précisée. On peut cependant mettre en relief quelques points particulièrement importants:

- l'introduction des média libère le maître de certaines tâches routinières; sous quelles conditions cela peut-il contribuer à l'amélioration de la formation des jeunes? sur quels plans?

- cette amélioration de la formation ne permet-elle pas alors de résorber les coûts négatifs qui sont trop peu souvent pris en compte dans les calculs de rentabilité de l'éducation, comme les redoublements par exemple? Tout ceci amène à préciser la notion de pédagogie de soutien, les média étant un des moyens privilégiés qui permettent de la mettre en oeuvre. C'est parce que l'enseignant disposera de média nombreux qu'il pourra mieux adapter son enseignement aux problèmes propres à chaque élève; c'est également parce qu'il utilisera des média qui permettront aux élèves, adultes ou jeunes, de travailler seuls ou en petits groupes que le maître pourra

mieux gérer son temps d'intervention auprès des élèves et s'occuper en priorité des plus démunis d'entre eux.

- le coût des équipements et du software nécessaires à la mise en oeuvre d'une pédagogie des médias viennent généralement se rajouter aux coûts d'une formation traditionnelle sans qu'il y ait de changement véritable. Une nouvelle répartition des crédits aurait l'avantage de rendre crédible aux yeux de l'administration cette mutation pédagogique. Elle en est la condition même, mais elle implique une politique. On en revient au problème des pouvoirs et du lieu de la prise de décision, sous-jacente à tous les thèmes.

Sans doute, toutes ces interrogations ont-elles été pondérées différemment selon les ateliers mais c'est à partir d'elles que l'on a essayé de bâtir la problématique proposée au chapitre suivant.

## 5. RAPPORT DES ATELIERS

### 5.1 Atelier I: Innovation: Rapatriement, généralités, marginalités

#### 5.1.1 Clarification du thème

Une expérience d'innovation a toujours comme perspective, au moins à titre d'hypothèse, de changer le système, donc d'entrer dans les structures, sous une forme ou sous une autre, après une période de marginalité.

Quelles conséquences cette perspective d'institutionnalisation peut-elle ou doit-elle avoir sur les modalités et les objectifs de l'expérience?

La question se pose à deux étapes:

- avant le rapatriement: dans la phase d'expérimentation;

- au moment du rapatriement: dans la phase de généralisation.

#### 5.1.2 Le champ d'application

- Les trois études de cas auxquelles le groupe s'est le plus référé sont: Multi-Média, la Villeneuve de Grenoble, Intégration.

- Selon les orientations du COPIE, le groupe n'a pas étudié l'innovation spontanée ou sauvage, c'est-à-dire l'innovation à petite échelle, liée à un individu, à une équipe ou même à un établissement sans

planification ni objectif précis. Il est suggéré que le COPIE s'intéresse aussi à ce type d'innovation qui mériterait une analyse formelle et un soutien actif.

- Cette distinction étant faite, le groupe a noté cependant une tendance du système à récupérer le discours sur l'innovation et à confondre ainsi de véritables innovations globales à de simples changements liés au développement du système.

  Tout le monde est prêt à dire qu'il fait aussi de l'innovation, surtout pour s'opposer à un projet d'innovation structuré et planifié.

- Pour éviter cette confusion, le groupe a cherché une définition opératoire de l'innovation conçue comme un projet global de recherche-action qui se développe en dehors des structures existantes (ce qui ne veut pas dire à l'extérieur du système éducatif global) et implique des changements importants, par exemple sur les normes, les relations de travail ou de pouvoir.

5.1.3 <u>La phase expérimentale. Innovation et marginalité</u>.

- <u>Les normes</u>
  La plupart des expériences d'innovation sont amenées à faire de l'anormal dans les normes. Les choses qui naissent en dehors des choses en place doivent se faire en même temps dans le système en place.

On constate que presque toujours on finit par trouver une solution pour s'en sortir. Mais cette lutte perpétuelle prend beaucoup de temps et d'énergie. Dans certains cas, quand le système est peu permissif, l'innovateur est même obligé de tricher.

Les problèmes évoqués concernent, par exemple, le remboursement des frais de déplacement de formateurs ou des participants (non prévus dans les normes), l'utilisation de fonds à d'autres fins que celles pour lesquelles ils ont été donnés...

Cette situation fait peser sur l'innovateur le danger d'être accusé de mauvaise gestion le jour où le pouvoir veut se débarrasser de l'expérience.

Sans revendiquer du tout la liberté totale ou l'absence de contrôle pour l'innovateur, le groupe suggère que les autorités acceptent de ne pas imposer toutes les normes et qu'on lie innovation pédagogique et innovation administrative en introduisant dans le projet lui-même l'élaboration de nouvelles normes. Il faut accepter d'interroger les normes.

- <u>Le soutien à l'innovation</u>

On reconnaît que l'initiateur d'une innovation ne doit pas attendre trop de soutien de la part des autorités. Il doit accepter que cet appui soit limité et ambivalent car le pouvoir, tout en permettant ces actions en marge du système, ne peut les soutenir à fond.

Ces limites étant admises, les autorités doivent reconnaître l'importance vitale de l'innovation pour le système même qu'elles sont chargées de

gérer et de développer. L'innovation permet à un système vivant d'aménager, à l'intérieur de lui-même, son pouvoir de contestation et, par conséquent, d'assumer un rôle de conscience critique. Un système qui n'innove pas piétine et meurt. Les systèmes éducatifs modernes ont un besoin vital de présenter des sous-systèmes alternatifs. C'est l'intérêt des décideurs de permettre et de favoriser des innovations qui empêchent un système de se développer seulement sur sa lancée, selon sa propre logique.

Il faut veiller cependant à ce que le pouvoir n'accepte pas l'innovation seulement au niveau des mots, sans la comprendre vraiment. Le pouvoir doit non seulement être informé de l'innovation, mais en saisir les implications et la signification. Il doit à cette fin y consacrer un minimum de temps.

Certains souhaitent même que, dans cette perspective, les autorités réservent systématiquement dans leur budget un certain pourcentage pour financer des innovations et que ce financement soit assuré pour un minimum de temps.

- <u>Le volontariat</u>

On remarque que la plupart des expériences d'innovation attirent à elles un volontariat ambigu aux aspirations variées, ce phénomène étant d'autant plus marqué que le reste du système est contraignant et que le nombre d'expériences est réduit.

Il en résulte des problèmes variés:

. Le bénévolat

Beaucoup d'expériences ne peuvent vivre que grâce au bénévolat. Celui-ci n'étant plus possible en cas de généralisation, les coûts augmenteront beaucoup.

. Le surmenage

Les animateurs d'une expérience acceptent souvent de travailler et d'investir beaucoup. D'où une tension qui peut devenir d'autant plus néfaste que l'équipe met en question beaucoup de choses.

. Le recrutement

Beaucoup d'expériences cherchent à mettre en place des mécanismes d'engagement assez serrés: dossier remis aux candidats, jury de sélection... Tout en permettant aux animateurs de trouver à la fois un salaire et un champ d'action adapté à leur idéologie, il faut veiller à ce qu'ils connaissent et acceptent le projet tel qu'il a été défini par ses initiateurs, pour éviter des conflits et un pourcentage trop important des départs.

. La formation

L'équipe doit apprendre à gérer son budget-temps, en réservant des moments à la concertation et à la réflexion sur l'expérience vécue en commun. Par delà cette formation sur le tas, il faut envisager, pour la phase de généralisation, une formation des personnels éducateurs à la gestion de l'innovation pédagogique.

5.1.4 Généralisation

- Les questions impliquées

. Faut-il nécessairement penser à la généralisation éventuelle d'un projet d'innovation?

. Sous quelle forme, selon quelles modalités un projet d'innovation peut-il être "rapatrié" dans le système?

. Quelles nuances apporter entre récupération, rapatriement, influence, intégration?

- Les distinctions et remarques proposées

. L'innovation peut être définie de multiples façons; toutefois, une définition particulièrement significative serait la suivante:

> C'est un changement planifié avec un objectif (à la différence des changements spontanés), changement voulu par un système ou un organisme.

. Quand on parle de récupération, du point de vue du système, il faut distinguer la récupération de l'expérience et la récupération des résultats de l'expérience. En cherchant à récupérer l'expérience proprement dite, on la fait généralement "mourir"; il est préférable de laisser l'expérience vivre et se poursuivre de façon distincte et, du point de vue du système, bénéficier des résultats, des conclusions, des apports de l'expérience.

Dans cette perspective, il n'est pas négatif de parler de récupération et l'innovation agit souvent comme un "fertilisant".

. Lorsque des éléments du projet d'innovation sont généralisés dans le système, il importe souvent de conserver et de continuer l'expérience sous sa forme intégrale; elle constitue alors un point de repère, un point de comparaison, une sorte de "groupe-témoin".

. Un projet d'innovation n'est pas nécessairement objet de rapatriement; son existence et sa continuation comme sous-système distinct est souvent nécessaire, plus particulièrement dans un contexte de société pluraliste.

En effet, le grand système qu'est la société pourrait, de moins en moins, prétendre répondre aux besoins et aspirations des gens avec une seule forme monolithique de système.

- Schème des diverses composantes du problème de la généralisation

Du point de vue du décideur, les décisions peuvent se représenter selon la répartition suivante:

. la nature de l'innovation
  - pédagogique?
  - normative, administrative?
  - socio-politique?

. le niveau d'implantation
  - local
  - régional
  - national

. <u>les stratégies visées</u>
- imposition
- participation
- etc.

. <u>les étapes du processus</u>
- conception
- décision de poursuivre
- planification
- décision de poursuivre
- expérimentation
- décision:
  .. diffusion et dissémination de l'innovation
  .. ou: développement de l'innovation en elle-même
  .. ou: stabilisation de l'innovation
  .. ou: arrêt de l'innovation

5.1.5 <u>Le problème des coûts des projets d'innovation (problème relié aux coûts de "non-innovation")</u>

Les observations significatives peuvent se résumer ainsi:

- Il faut dépasser la tendance de justifier l'innovation en parlant des réductions de coût qu'elle entraîne.

- D'autres éléments doivent être considérés; exemple:

  - l'innovation atteint souvent des objets nouveaux qu'il était impossible d'atteindre dans les réseaux réguliers.

- l'innovation entraîne souvent des effets inattendus, des bienfaits marginaux ("fringe benefits").

- Le problème majeur des coûts

Il se situerait plutôt dans une habitude néfaste d'ajouter constamment les innovations sans éliminer les opérations antérieures correspondantes.

L'heure est venue de cesser de rajouter des coûts; il faudrait désormais choisir, trancher et éliminer les formes désuètes que devraient remplacer les projets d'innovation.

De nombreux exemples (concernant la télévision éducative, les formes d'éducation populaire, les productions audiovisuelles) permettent de conclure que des économies importantes pourraient être réalisées si, par suite de projets innovateurs, on ne laissait pas subsister en parallèle de multiples opérations qui se recoupent.

- Enfin, lorsqu'on envisage les coûts de l'innovation, il faut aussi considérer ce qu'il en coûte de maintenir le système conventionnel, non seulement du point de vue financier, mais du point de vue inexploitation ou gaspillage des ressources humaines.

5.2 Atelier II: Relations entre les protagonistes de l'innovation dans les projets multi-média

L'étude de ce thème a tenu compte des deux points de vue suivants:

- Le point de vue des rapports entre les projets et leur environnement (politique, économique, administratif, social, etc.).

- Le point de vue des rapports qui se développent à l'intérieur du projet lui-même.

5.2.1 Les deux aspects du thème étaient disjoints à l'origine et devaient être examinés dans deux ateliers différents. La fusion des deux équipes montre qu'il était vain de vouloir analyser séparément les éléments d'un unique système relationnel. Mais en même temps, elle s'est traduite, du moins au début de la discussion, par un certain clivage de perspectives et des écarts d'attitudes chez les participants. Les uns tendaient à circonscrire les problèmes au plan du processus éducatif; les autres orientaient la discussion vers la mise en relation avec des facteurs apparemment extérieurs à ce processus.

Mais le groupe est unanime pour souligner le piège de la terminologie: les termes - média, multi-média, innovation - ne sont pas clairs en eux-mêmes et leur utilisation habituelle et trop fréquente exténue leur compréhension. Cependant, le groupe n'a pas pu toujours éviter ce piège; aussi a-t-il éprouvé à un certain moment de la discussion, l'exigence d'une entente sur l'emploi du mot INNOVATION: il doit être réservé au projet qui provoque une modification perceptible des types de relations entre protagonistes.

5.2.2 Les protagonistes des projets multi-média, pris en compte dans le débat, sont les suivants:

- pouvoirs politiques et administratifs dans lesquels il convient de ne pas confondre le niveau national et le niveau local;

- les organismes de recherche et de développement;

- les institutions génératrices d'orientations innovantes (Ex. organisations internationales);

- les entreprises de production et de vente de matériel (quincaillerie);

- les entreprises et organisations de façonnement et de diffusion des messages;

- les clientèles - les "cibles" des projets - de plus en plus différenciées et qui ressortissent au phénomène de masse;

- les associations: publics organisés, parents, syndicats, groupes de pression, etc.

- les acteurs appartenant au projet:

  . enseignants, animateurs, techniciens, "communicateurs", etc.

  . les leaders de projet.

5.2.3 Les relations entre les divers protagonistes ont été jusqu'ici difficiles à cerner: en effet, l'élaboration et l'évaluation des projets se sont beaucoup plus centrées sur les problèmes de production et de produits dans les systèmes multi-média que sur l'aspect relationnel de leur fonctionnement.

Cependant, quelques caractères de ces relations sont apparus: bien que les phénomènes de complicité par tactique ou par le jeu des structures soient fréquents, les situations conflictuelles sont les plus importantes.

Les phénomènes désignés sous le terme de "résistance au changement" devraient faire l'objet d'une étude attentive, délestée des jugements de valeur qui sous-tendent cette notion.

Le problème est d'essayer de déterminer dans quelle mesure l'introduction des technologies multi-média modifie les relations entre protagonistes; par exemple, le développement de l'utilisation de l'ordinateur peut modifier la position de l'enseignant dans l'institution. L'introduction des média peut, par contre, renforcer certains types de rapport et paralyser de ce fait l'innovation qu'elle était chargée de promouvoir.

5.2.4 En fait, tous les média n'interviennent pas de la même manière. De ce point de vue, les média "lourds" par leur coût et leur complexité tendent à développer une gestion de projets de type technocratique; en ce sens, construire un équipement détermine l'innovation. Mais il n'est pas sûr que l'utilisation des média légers suffise à définir un autre type de gestion. L'objectif de l'innovation reste indépendant des technologies.

Il y a l'innovation qui ne remet pas en cause l'institution planificatrice et celle qui, au contraire, la remet en question. D'où la nécessité de prêter attention à toutes les formes d'innovation et d'établir une communication "horizontale", un courant d'échange entre ces diverses initiatives.

5.2.5 Un des effets les plus importants de l'introduction des multimédia est de faire apparaître la nécessité de concevoir la transformation du rôle des enseignants, de leurs rapports entre eux et avec les non-enseignants (communicateurs) intervenant dans ces projets. A ce sujet se pose le problème de savoir s'il faut maintenir à tout prix la multiplicité des fonctions de l'enseignant ou si l'introduction des média n'aboutit pas à une nouvelle répartition des tâches. Il se dessine l'idée d'une éducation pluraliste dans laquelle plusieurs types d'agents seraient investis de rôles différents. Le passage à cette phase nouvelle pourra-t-il faire l'économie des conflits:

- entre des intervenants qui n'ont pas nécessairement la même perception des objectifs du système;

- entre les acteurs du projet et l'environnement social qui exerce sur eux un contrôle d'autant plus soupçonneux que le pouvoir innovant du projet est plus grand?

5.2.6 La multiplication et la masse des informations exige que chaque individu puisse prendre et traiter l'information. Une telle nécessité oriente, par conséquent, l'éducation vers une nouvelle fonction qui n'est plus la transmission du savoir. Ce fait et l'apparition de "cibles" nouvelles (enfants préscolaires, jeunes adultes) donnent le sentiment à tous les participants que le problème sous-jacent à tous les débats est une remise en question du système scolaire et éducatif. Cette remise en cause, lorsqu'elle donne lieu à des projets concrets, doit s'appuyer sur des études de "faisabilité" généralement négligées dans la plupart des projets connus. C'est la seule manière d'échapper à l'utopie et de surmonter la contradiction qu'il y a à demander à une institution le temps et les moyens de la remettre en cause.

## 5.3 Atelier III: La qualité des messages et des média

5.3.1 Il faut apporter une distinction entre un message mal transmis parce que mal supporté par un médium et la qualité du message lui-même. Message pédagogique en concurrence sur le plan du support avec ceux transmis par les mass-média faute de moyens financiers et, souvent, manque de compétence des personnes fabriquant ce message, i.e., les éducateurs.

La sophistication se trouve surtout au niveau des média et non des messages - ces derniers étant habituellement de qualité.

Les récepteurs sont habitués à une qualité "esthétique" de la communication par les mass-média; l'accessibilité à ces média par tous a détérioré la qualité des messages qui, en plus d'être mal supportés, sont communiqués gauchement.

Le langage audio-visuel a cependant été maîtrisé par d'autres que les professionnels, ce qui a amené ces derniers à redéfinir leur approche de la communication, à expérimenter de nouvelles techniques et à démystifier l'appareillage autrefois perçu comme inaccessible et à le rendre plus présent aux gens.

Les messages sont devenus, de ce fait, plus vrais, tout en perdant de leur artifice, plus intelligibles et éducatifs - dans un sens large.

La qualité ou la sophistication du support amène des coûts élevés.

Le message éducatif peut être sophistiqué s'il est en concurrence avec la TV commerciale, s'il est utilisé pour une diffusion à grande échelle. Il peut être moins sophistiqué pour usage restreint: cercle d'étude, apprentissage individuel; un message plus simple, plus monoconceptuel, pouvant servir de base de discussion. La diffusion par cable permet une communication plus centrée sur des préoccupations locales et le contenu est - de par sa nature - plus attirant, sans être sophistiqué.

Les mass-média font jouer un rôle passif parce qu'ils présentent de l'"entertainment", des messages faciles et ne permettent pas l'interaction.

5.3.2 Questions soulevées:

- Est-il possible d'amener le grand public, à l'intérieur de la TV de masse, à modifier ses intérêts dans la direction de préoccupations plus sérieuses, plus élaborées?

- Pourquoi ne pas laisser tomber l'effort pour concurrencer la TV et se concentrer sur d'autres média?

La sophistication des média facilite la communication des messages mais n'affecte pas, pour autant, la qualité même du message et n'amène pas un élément essentiel de la communication: la relation personnelle entre les gens.

Plus important que la sophistication des média: la qualité des conditions locales d'utilisation, de production et d'exploitation de ces média.

Importance des suites à donner ("follow-up") aux messages transmis: présence d'animateurs, échanges...).

Est-ce qu'on doit s'habituer à la simplicité et renoncer aux complexités et aux raffinements que nous offre la production professionnelle?

La simplicité amène un message plus direct, plus vrai, plus spontané, quoique plus amateur.

L'apprentissage est-il possible sans la relation humaine?

Partir des vrais objectifs de communication: le problème étant celui des contraintes à respecter dans une stratégie de communication (contraintes d'efficacité), les objectifs étant des objectifs d'apprentissage.

Contraintes à respecter: maîtrise du code de présentation formelle, des messages pédagogiques, maîtrise technique du médium et maîtrise du contenu, du message à transmettre. A quelles conditions est-il possible d'accroître, chez les personnes impliquées dans le système scolaire, les maîtrises à un degré suffisant pour que leur communication provoque efficacement des comportements d'apprentissage correspondant aux objectifs visés? Quels sont les critères de ce qu'on peut appeler une maîtrise suffisante et nécessaire?

Quels sont les modes de développement de ces maîtrises (problème de la formation)?

Comment maîtriser les moyens de connaître le destinataire du message, l'usager, l'étudiant? Tous les formateurs doivent-ils acquérir toutes ces formes de maîtrise pour tous les média?

L'atelier a soulevé plusieurs questions au niveau de la communication pédagogique et de la communication en général. Il s'agit plutôt d'un déblaiement préliminaire afin de cerner certains problèmes inhérents à la communication, en particulier au niveau de l'éducation et, plus particulièrement, par l'usage de l'audio-visuel.

Du spécifique qu'il était, le problème de la sophistication du message a été discuté sous l'angle plus global de la communication en général, des relations école-société, mass-média-audio-visuel.

La seule recommandation que l'atelier puisse faire à ce stade-ci est de proposer qu'un groupe de recherche soit constitué dans le but d'étudier les trois points suivants: les critères de la maîtrise de la communication pédagogique, la formation du personnel impliqué dans l'usage des média pour fins éducatives et la société éducative qui éliminerait la traditionnelle concurrence société-école.

## 5.4 Atelier IV: L'acte pédagogique et l'univers des média

6.4.1 Toute réflexion sur l'éducation et les média doit tenir compte de la mutation profonde qui est en cours.

- L'action éducative est de moins en moins liée à une institution mais se décompose en actions pédagogiques assumées par des groupes différents et qui se situent de plus en plus à l'intérieur de l'univers des média en fonction des besoins exprimés. Même lorsque l'action éducative est assumée par une institution, le système pédagogique qui prend en compte les média n'est plus le même que celui qui les ignore.

- Les média ne peuvent se définir par une quincaillerie ou des procédés. Ils sont un ensemble de rapports où l'homme se trouve profondément engagé.

  C'est en ce sens qu'ils offrent, dans le cadre d'une stratégie pédagogique,

  . une mémoire multipliant l'information (mise en forme de messages, relations documentaires, capitalisations de données etc.);

  . des circuits relationnels insérant l'individu dans un réseau de communications denses et d'effet à distance;

  . un élargissement dans notre perception de l'espace, du temps et notre capacité à imaginer

  au sein d'un univers et d'un environnement culturel et social, lui-même fortement influencé et déterminé par leur présence, leur langage, leur technique.

- Pour ce type de constat, "Média" recouvre les mass-média, institution de moyens et services lourds diffusant sur un public non différencié et les "multi-média", acceptés comme la combinatoire de moyens et services autonomes et plus légers pour une fonction définie.

- Il est noté que, face à l'acte de caractère artisanal qui est souvent celui du pédagogue, la mobilisation des média implique une démarche et une organisation fonctionnelle de nature plus "industrielle". En ce sens, face à la responsabilité individuelle du pédagogue dans son action, l'action collective nécessaire à la pratique des média se doit d'apparaître comme un ensemble de fonctions professionnelles à assumer, une répartition des tâches à partir d'un langage commun et non une opposition réduite à la dualité du spécialiste des contenus en face de celui de la forme.

  Cependant, si le besoin quantitatif (nombre de "s'éduquant") ne peut que s'accomoder de cette organisation industrielle, il est à veiller que l'acte pédagogique reste un acte individualisé malgré la spécialisation des fonctions et la rationalisation de ses aspects répétitifs.

- Les actions éducatives visent à des degrés divers une double finalité:

  . assurer des apprentissages précis imposés par la société et/ou qui correspondent aux besoins de celui qui s'éduque;

. rendre ces derniers de plus en plus autonomes, non seulement à l'intérieur du processus d'éducation mais aussi dans l'ensemble de la vie sociale.

Dans un système éducatif fermé, ces deux aspects sont contradictoires alors qu'ils sont complémentaires dans un système ouvert. Les média orientent fortement le système éducatif dans un sens ou l'autre suivant la façon dont ils sont employés.

- L'action éducative ne se limite pas à une communication. Elle se traduit, sur le plan cognitif, par un effort actif de structuration permettant une intégration de l'acquis et, chez l'enfant, par l'accès progressif à la pensée formelle. L'intervention des média rend cette tâche plus urgente tout en libérant le maître ou l'animateur qui intervient de façon spécifique comme le facilitateur de la structuration.

Les messages des média n'ont pas à reproduire systématiquement le caractère linéaire de la pensée écrite; dans un esprit d'abondance, une information en nappe, (improprement appelée pensée circulaire) conforme à la logique propre de certains média, peut être dispensée sans perte de temps si l'effort de structuration est assuré.

5.4.2 L'action éducative s'organise autour de deux pôles: l'efficacité et le développement de l'autonomie du "s'éduquant". Cette dernière n'exprime pas seulement la possibilité de prendre en charge sa propre

formation en fonction de besoins éducatifs nouveaux et de choisir le rythme de travail et le cheminement pédagogique, mais implique aussi le développement des capacités de création et la possibilité d'exercer une action critique dans la société.

- L'enseignement médiatisé a largement contribué à expliciter la notion d'objectifs éducatifs, qu'il s'agisse d'apprentissages ou d'objectifs relatifs aux attitudes ou au "mieux-être", condition d'une approche flexible et individualisée. Mais, inversément, une pseudo-rationalisation de la pédagogie par objectifs tend à accentuer le caractère didactique de l'enseignement lorsqu'elle porte l'attention sur des objectifs de connaissance les plus faciles à définir, lorsqu'elle réduit l'évaluation à des Q.C.M., etc. Les média ne déterminent pas directement cette orientation qui dépend du mode de fonctionnement du système dans lequel ils s'insèrent; l'évolution de l'emploi de l'ordinateur dans ce domaine est significative (Cf. Projet Plato).

- Le développement de l'autonomie ne s'identifie pas à l'individualisation de l'enseignement, à plus forte raison d'un individualisme qui négligerait la prise de conscience sociale. Elle s'exprime difficilement dans un système pédagogique fermé, quels que soient les média employés. Par contre, elle n'est pas incompatible avec l'efficacité dans un système ouvert, quels que soient les média employés à partir du moment où l'acte pédagogique s'appuie sur l'événement au lieu de l'imposer, et lorsque le maître intervient comme un faciliteur de la structuration, parfois à partir d'une approche aléatoire du "s'éduquant".

5.4.3 L'éducation ne doit pas couper l'homme du milieu social, naturel et technique, mais lui permettre d'y intervenir par une action efficace. Un système éducatif médiatisé assure l'ouverture de l'école en offrant des occasions nouvelles de projeter la réalité extérieure, mais à condition de ne pas se fermer sur lui-même. La part respective de l'action directe et l'action simulée, le rôle de l'appréhension globale d'une situation dans le milieu et de l'analyse d'un document doivent être précisés par la recherche.

5.4.4 L'inefficacité des média est souvent liée à leur manque d'accessibilité, à une étude insuffisante du système et de l'environnement. En particulier, dans un système pédagogique fermé, c'est l'éducateur qui organise et planifie les évènements; dans ce contexte, seuls les média légers sont efficaces. Au contraire, dans un système ouvert, tous les média sont accessibles, car le facilitateur ou le maître centrent leur pédagogie sur l'évènement.

## 6. REFLEXIONS SUR LE COLLOQUE

### 6.1 Les média et l'éducation

Une réflexion générale sur les liens entre la pédagogie et les média ne peut être, à l'heure actuelle, que fort composite. En dépit des efforts déployés pour porter l'étiquetage terminologique au niveau d'une analyse réelle et satisfaisante des problèmes, il faut reconnaître que les réalités pédagogiques propres à l'école d'aujourd'hui n'offrent pas encore cette prise claire et distincte qui les désigneraient sans ambiguïté comme de véritables objets scientifiques. Il faut se résigner à l'approximation. Pour expliquer cet état de choses, on peut proposer bien des hypothèses. Par exemple, pédagogie et média traversent plusieurs champs de préoccupations: d'une part, ils ressortissent, de façon mêlée, à plusieurs disciplines intellectuelles, comme la psychologie, la sociologie, l'économie, voire l'architecture et la théorie de l'information. D'autre part, si des questions se posent à leur sujet, c'est le plus souvent d'administrateurs ou d'hommes d'action qu'elles émanent, c'est-à-dire des personnes soumises à d'autres urgences que l'investigation proprement scientifique. Il est donc actuellement difficile d'aller au-delà de formulations métaphoriques, c'est-à-dire d'un langage permettant d'identifier des repères, des lignes de force, des conflits de pouvoir, des sortes de mixtes de routine et de novation, dont on ne peut encore situer le niveau, l'échelle, l'intensité, ni même la nature exacte.

Il faut donc, dès l'abord, reconnaître que les expériences pédagogiques liées à l'utilisation des média restent une réalité oscillante et que nous manquons d'un corps de notions théoriques pour la décrire

adéquatement. Chacun sait bien que des expériences de ce genre remettent peut-être en cause les présuppositions habituelles sur lesquelles reposaient jusqu'à présent les différentes traditions pédagogiques. Celles-ci, en effet, par delà la diversité de leurs origines intellectuelles et de leurs orientations philosophiques, ne séparaient jamais le processus éducatif de l'échange verbal, oral et écrit, dont l'usage réglé et codé assure la transmission et l'assimilation du savoir. Le modèle traditionnel met donc en place le pédagogue, le programme à transmettre, les voies de la transmission, ainsi que l'ensemble des attitudes et des valeurs requises de l'élève pour qu'il s'intègre harmonieusement dans l'institution éducative. Or, précisément, l'introduction des média dans l'école et les programmes de formation semblent avoir comme effet de bouleverser cette belle ordonnance; ils lézardent le monopole paisible de la parole professorale, modifient la nature et la distribution des rôles le long de l'axe pédagogique, dénaturent des pouvoirs anciens et suscitent des pouvoirs nouveaux. Bien plus, on peut se demander si les modes de communication que permet la technologie contemporaine n'ouvrent pas à l'école des territoires vierges à explorer et n'exercent pas ainsi une pression de plus en plus forte sur la barrière scolaire, brisant ainsi l'isolement qui constituait l'appareil éducatif par contraste avec la vie sociale de tous les jours?

Personne ne peut nier que de telles questions peuvent être soulevées à propos des expériences pédagogiques dont le COPIE patronne l'étude. Malheureusement, rien ne prouve non plus qu'il s'agisse des questions les plus pertinentes, c'est-à-dire les plus à même de délimiter les contours nouveaux de la réalité que l'on cherche à appréhender pour en faire avancer l'exploration.

6.2 Observations préalables sur les conditions de l'enquête

Les observations recueillies par les équipes chargées de sonder la nature des projets expérimentaux intéressant le COPIE sont d'entrée de jeu infléchies par des contraintes inévitables dont il faut savoir tenir compte.

Ainsi, toutes les équipes d'observation se plaignent de la durée trop courte de leur visite. Il est vrai que le modèle sous-jacent à la procédure de la visite de trois à quatre jours pourrait presque faire penser à une tournée d'inspection plutôt qu'à un souci quasi-ethnographique de pénétration prolongée dans le milieu. En quatre jours, que faire d'autre que de croire les acteurs sur parole et d'enregistrer en vrac le plus grand nombre de détails concrets? La rapidité du passage des observateurs risque par elle-même de confirmer l'image officielle que les acteurs entendent donner du projet auquel ils s'identifient.

A cette première limite dans la possibilité d'appréciation s'ajoute le fait que les équipes n'interviennent pas de façon neutre. Composées d'administrateurs et de chercheurs en pédagogie, à l'exclusion donc d'enseignants présents ès qualités et d'étudiants, d'élèves ou d'adultes en formation pour lesquels tant d'efforts sont pourtant destinés très explicitement, les équipes représentent en fait le regard sinon officiel, du moins extérieur, par opposition à celui, bien différent, on peut le présumer, qui émanerait de participants actuels ou potentiels. Or, si ce point de vue a sa légitimité, ne risque-t-il pas d'être en l'occurence un peu trop lointain et insuffisamment soupçonneux des apparences?

En revanche, d'autres conditions d'observation jouent dans le sens inverse; ainsi, la composition relativement "internationale" des équipes d'observateurs permet souvent de disloquer les complaisances culturelles que des "nationaux" songeraient peut-être moins à critiquer. Les rapports de synthèse sur le CEPASC de Villeneuve, sur l'ICAV de Bordeaux ou sur le "Multimédia" québécois en acquièrent par moments un ton d'allègre irrévérence qu'on aimerait mettre plus souvent au compte du discours combattant de l'innovation. Pour accentuer ce décalage dans l'interprétation croisée que les Québécois peuvent donner de la réalité française et les Français de la réalité québécoise, il faut ajouter le jugement a priori que les uns et les autres portent implicitement sur le rôle des média. Les Québécois croient aux média, cela est visible; pour eux, il s'agit avant tout d'apprendre à s'en servir et à en découvrir les applications les plus vastes et les plus souples possibles. Aux yeux des Français, les média n'ont pas encore conquis leur pleine légitimité! Non pas qu'ils en contestent l'importance et le caractère intrinsèquement innovateur, mais pour eux, s'il est urgent d'apprendre à s'en servir, il faut parallèlement en analyser les propriétés pour résister à leur fascination et les intégrer dans un projet culturel plus vaste. Cette seconde attitude signale, sinon une défiance de principe, du moins un mouvement de précaution à l'égard d'une technique qui n'a pas encore trouvé son statut précis.

Le colloque de Montréal a tenté de faire le point sur cet ensemble de questions. La très réelle difficulté que les participants ont éprouvée à définir les leçons à tirer des expériences pédagogiques soumises à leur réflexion tient sans doute, en grande partie, à la nature

très ambiguë des phénomènes déclenchés par, dans, et à l'occasion des média. Elle tient enfin à la très grande diversité du contexte global dans lequel se sont développés les huit projets soumis à l'esprit d'analyse des participants. Chacune de ces expériences prétend relever le défi pédagogique sous un angle particulier qui rend peu facile la tentative de systématisation à laquelle se sont employés les participants. Les objectifs de l'I.T.A., par exemple, ne peuvent être vraiment compris que dans la mesure où on ne les sépare pas de la conjoncture socio-politique propre à l'Algérie à ce stade de son histoire. Le CEPASC, lui, ne prend son sens que lorsqu'on le replace dans l'atmosphère enthousiaste et conquérante liée au renouveau de Grenoble. Multimédia est une entreprise menée à très grande échelle pour intégrer dans le consensus social et culturel d'un pays du Nouveau Monde des populations pauvres et marginales. Plato, au contraire, est un projet étroitement pédagogique qui ne dépasse pas le cadre strictement universitaire. TRU est très lié à la tradition sociale scandinave. L'ICAV est une expérience à la fois en marge de l'école et inséparable des contraintes institutionnelles très caractéristiques de l'enseignement secondaire français.

Québécois et Français sentent bien que l'insertion des média dans un projet éducatif suscite des effets mêlés, c'est-à-dire des chances d'ouvertures pédagogiques aussi bien que des risques de clôture institutionnelle, dont la pondération respective varie selon les circonstances, et qu'il est donc encore difficile de proposer une appréciation globale du rôle des média dans la pédagogie.

## 6.3 Les effets de média sur les objectifs

Il est d'abord incontestable que l'introduction des média ouvre le champ des objectifs permis à un projet de formation et qu'il en modifie peut-être la nature intrinsèque. C'est d'ailleurs dans ce domaine que se situe la partie la plus précise de l'idéologie pédagogique des promoteurs de média et ce n'est pas surprenant. Il y a, dans le terme même de "média", l'idée qu'une porte s'ouvre soudain pour permettre l'accès direct, sans "intermédiaire" précisément, au savoir, c'est-à-dire que sa forme, son rythme d'acquisition, et, à la limite, sa substance même, ne dépendent plus que du seul demandeur, devenu du même coup totalement autonome à l'intérieur de la machine éducative. Les Québécois, pour traduire cette métamorphose de l'élève ou de l'étudiant en être libre et actif, proposent le terme de "s'éduquant", terme étrange mais révélateur de ce déplacement spécifique de la logique pédagogique.

Dans le modèle pédagogique traditionnel, les contours même du savoir, c'est-à-dire le seuil minimum en-dessous duquel les connaissances cessent de se définir comme scolaires, le rythme et le mode de sa transmission, dépendent d'un pôle fixe et incontournable: la personne physique du "professeur". Avec les média, le mode de transmission des connaissances s'affranchit peu à peu, ou même totalement de la vielle figure professorale. L'introduction des média dans un projet en modifie totalement l'enjeu pédagogique. Elle fait, par exemple, surgir toute une gamme d'objectifs autrefois inconcevables: non pas simplement transmettre des connaissances sous une autre forme, mais permettre une évaluation autonome des performances intellectuelles et du pouvoir créateur, ouvrir l'accès à des informations peu visibles autrement ou malaisément manipulables par d'autres moyens,

susciter ou étoffer une motivation à comprendre, prolonger sans les limitations finalement démobilisatrices de "programme scolaire" le regard et l'attention dans un nombre toujours croissant de directions et, finalement, apprendre à évoluer dans un espace pédagogique où le rôle du maître se trouve irréversiblement décentré (mais non pas absent). Bref, on peut désormais demander aux média d'amener ceux qui s'en servent à un ensemble de comportements exploratoires nouveaux que l'école, dans le style ancien, ne pouvait pas même concevoir ou qu'elle pouvait concevoir sans fournir d'assiette réelle à leur plein exercice.

Il est vrai que les projets n'ont pas tous la même cohérence dans leur recours aux média. Ainsi, certains ont pu reprocher à l'expérience de Mostaganem d'avoir associé de manière contradictoire deux moyens pédagogiques et deux objectifs finalement très différents; d'une part, des stages alternés sur le terrain et en salle de classe, pour permettre aux futurs ingénieurs d'acquérir le plus vite possible une autonomie professionnelle; d'autre part, le recours à la télévision en circuit fermé pour transmettre des connaissances avec un appoint minime de professeurs; c'est seulement à ce dernier titre que l'I.T.A. illustre, à sa manière, un peu rigide pour certains, une certaine idée de l'utilisation des média. Car les expériences étudiées réservent à ceux-ci un emploi chaque fois différent. Cependant, beaucoup de modes d'insertion des média dans le programme éducatif ont en fait pour but de définir toute une série d'objectifs reposant sur le contrôle permanent et l'auto-évaluation constante que l'étudiant peut faire de sa performance d'apprentissage; ce pourrait être là l'apport le plus intéressant du projet "Plato" de l'Institut technologique d'Illinois.

A partir d'une information visuelle pure (image, photo, schéma) fournie par un pupître individuel alimenté par un dispositif de vidéoscopie, l'élève pose ses questions, demande des précisions, établit des diagnostics, etc. Dans d'autres cas, comme le CEPASC et Intégration, les média - séries diapositives, films en super 8 - films vidéo, télévision en circuit interne - permettent au projet pédagogique de proposer des objectifs de libre créativité (c'est-à-dire libres de toute consigne définie à l'avance dans les termes mêmes d'un programme scolaire officiel); c'est dans ce sens qu'il faut comprendre le pari pris par les partisans des média sur la personnalisation et l'individualisation croissante des formes du savoir, qui apparaissent en effet souvent comme un véritable cri de ralliement pour les innovateurs en éducation. Mais il s'agit là, reconnaissons-le, plus de finalités que d'objectifs, c'est-à-dire d'une idée régulatrice jamais vraiment atteinte, que d'un ensemble de possibilités concrètes et évaluables ouvertes aux usagers de l'éducation par média. On pourrait même s'interroger sur la nature réelle des objectifs que se proposent les partisans d'un recours massif aux média pour l'enseignement. Il n'est pas évident que ce terme ne fonctionne, en réalité, de façon à brouiller (les optimistes diront "à dépasser") précisément la distinction entre les moyens et les fins. Ainsi, les lanceurs de programmes de CEPASC de Villeneuve définissent, pour les adultes, deux groupes d'objectifs:

1 - "des objectifs techniques et financiers (plein emploi des équipements, utilisation plus efficace des moyens tant matériels qu'humains);"

2 - "des objectifs politiques et sociaux (prise en main des équipements par les usagers et en général tous les objectifs assignés à l'éducation et à l'animation)".

A définir ainsi les objectifs du projet, ne risque-t-on pas de s'enfermer dans la tautologie typiquement technocratique qui définit l'objectif d'un équipement collectif dans son utilisation efficace et rentable, sans paraître s'interroger sur la finalité même de l'investissement consenti? Mais de tels propos, tirés pourtant des textes officiels concernant le CEPASC, donnent une image que l'expérience grenobloise, en contraste avec beaucoup d'innovations voisines, ne mérite peut-être pas. S'il s'agissait d'identifier les deux types d'objectifs récapitulant l'ambition propre du CEPASC, ne serait-il pas préférable de distinguer les deux points d'applications sur lesquels ont porté les efforts et les convictions des créateurs et des militants du projet? D'une part, une certaine conception de l'école, c'est-à-dire une vue pédagogique très souple visant à intégrer l'acquisition des connaissances et l'apprentissage de la créativité, en mettant à la disposition des élèves le plus grand nombre de langages possibles; d'autre part, des expériences d'animation et d'incitation à l'expression centrées sur la société des adultes. Sous ce second aspect, le CEPASC entend se servir des média comme d'une mise en situation propre à enrayer l'atomisation et l'isolement de la vie urbaine.

Mais, sur l'ensemble des objectifs politiques et sociaux, on peut faire varier les angles d'analyse. Ainsi, quand on réfléchit sur la définition officielle des objectifs politiques et sociaux, on peut estimer qu'elle ne propose pas explicitement de finalité culturelle intrinsèque que le CEPASC se proposerait de réaliser; la prise en charge des équipements par les usagers ne peut être qu'un moyen pour parvenir à des fins que la formulation des objectifs passe précisément sous silence. Mais, il

est aussi arrivé que les observateurs du CEPASC dessinent en pointillé d'autres objectifs implicitement présents dans l'expérience. Ainsi, en classant les protagonistes du projet en utopistes, technocrates et militants, n'est-ce-pas à trois types de finalités qu'ils renvoient indirectement? Les premiers verraient dans la mise sur pied du CEPASC la tentative pour fondre la culture vivante à l'intérieur de la société concrète, autrement dit, l'abolition de la barrière entre l'école et le monde extérieur; les seconds seraient plutôt à la recherche d'un type de gestion réconciliant l'idéal de participation démocratique et l'exigence de rentabilité; les troisièmes, enfin, useraient de CEPASC comme d'un exemple et une illustration d'un type d'engagement anti-bureaucratique à cultiver en tant que tel. Dans cet esprit, on comprendrait alors que les objectifs les plus originaux du CEPASC soient à situer du côté d'un essai de collaboration entre enseignants, hommes de média, personnes-ressources (pour reprendre l'expression québécoise) dans un contexte exigeant de chacun une mobilisation maximum ... mais qu'il ne s'agit pas, dans ces trois hypothèses - au reste en relation contradictoire l'une avec l'autre - d'objectif officiel... Ou, peut-être doit-on y voir plutôt l'exemple de ces glissements d'objectifs que les observateurs signalent d'ailleurs dans tous les projets d'innovation?

D'autres expériences se situent d'emblée dans la marge des institutions proprement éducatives. Du même coup, les objectifs se situent sur un spectre plus large, même s'il est moins définissable. Pour Multi-Média, il s'agit, aux yeux de leurs observateurs, d'atteindre "une foule de petits objectifs au niveau du vécu quotidien". Mineur, voire infime au départ, l'objectif se traduit en projet éducatif qui, à son tour, suscite d'autres objectifs et d'autres projets. Les objectifs morce-

lés, parcellaires, finissent par concourir à un ensemble général et fort ambitieux: "se construire" (IIème partie du rapport de synthèse). On peut, en effet, penser que plus l'objectif est ambitieux, moins il est facile à décrire et moins encore les conduites visant à le satisfaire sont susceptibles d'évaluation. Il serait alors judicieux de chercher à classer les objectifs des projets soumis à l'examen des équipes du COPIE. On peut, par exemple, les apprécier en fonction de leur ambition formatrice, c'est-à-dire en allant du champ le plus restreint, comme ceux qui visent à transmettre le plus rapidement possible des contenus de connaissances délimitées par un programme de cours (c'est le cas du projet Plato), au champ le plus vaste, comme ceux qui veulent susciter un nouveau type de relations sociales et, à la limite, une nouvelle société; tel serait le cas du CEPASC et de Multi-Média. Mais il est aussi possible d'étalonner les objectifs des programmes en les rapportant au pouvoir social que les projets de formation transmettent au public formé si les objectifs sont atteints. Du même coup se pose le problème de savoir selon quel critère on peut apprécier la réussite de ces objectifs.

## 6.4 Le problème de l'évaluation

Il faut bien voir que la notion d'objectif a été empruntée aux catégories de la gestion industrielle qui, elle-même, l'avait importée du mode de raisonnement militaire. Dans ces deux cas, la notion d'objectifs ne recouvre aucune équivoque puisque toute armée en activité a comme objectif général de vaincre l'ennemi ou de lui résister, et que toute entreprise industrielle a celui de conquérir un marché ou du moins de le maintenir. Or, en toute logique, la stratégie de l'entreprise, comme celle

de l'armée, implique que les hommes qui la composent l'une et l'autre puissent être traités comme des moyens au service d'une fin qui les dépasse; les hommes y sont très exactement qualifiés de "matériel humain". L'institution éducative ne peut reprendre ce type de rationalité organisatrice sans se renier elle-même: les fins de toute institution ne peuvent être dissociées de celles des élèves, étudiants ou stagiaires qui la peuplent. Les objectifs de l'école ne devraient donc pas être en contradiction avec ceux posés par et avec les élèves. Il n'est pas dit qu'il en soit toujours ainsi. D'ailleurs, la pensée pédagogique actuelle ne fait-elle pas la distinction entre l'évaluation externe provenant d'une cellule spécialisée dans ce travail ou d'une équipe d'experts, comme les docimologues intervenant dans Intégration ou l'Evaluation Office de Plato, et l'évaluation interne que les enseignants peuvent eux-mêmes pratiquer au fil des années. A vrai dire, dès qu'une cellule est chargée d'évaluer une expérience pédagogique, elle ne peut éviter de s'intégrer plus ou moins au processus pédagogique. En revanche, c'est la destination de la procédure évaluatrice qui peut être considérée comme externe ou interne par rapport à l'institution éducative en cause. Dans d'autres cas, comme à l'ITA de Mostaganem, aucune forme d'évaluation ne semble encore possible. On peut pourtant se demander si le problème de l'évaluation n'est pas lié d'assez près au type de classement proposé pour les objectifs. Autrement dit, le mode d'évaluation pourrait dépendre de la façon dont on rend visible la réussite d'un objectif. A ce titre, on peut, dans une première approche, classer les objectifs assortis d'une sanction par opposition aux objectifs libres de toute procédure de contrôle immédiat mais non pour autant d'évaluation. Dans le premier groupe figureraient les objectifs de Plato, de l'ITA, peut-être aussi une partie de ceux d'Intégration. La deuxième classe regrouperait

les objectifs de l'ICAV, du CEPASC et naturellement ceux de "Multimédia". Dans cette optique, il resterait à définir la nature réelle de la sanction; suivant le moment que l'on choisit dans le déroulement du processus de formation pour l'évaluation, celle-ci se rapporterait à un protagoniste précis de l'expérience pédagogique. Par exemple, il est possible de choisir comme sanction les résultats de l'examen final donnant droit à un diplôme, comme c'est le cas à l'ITA. Il est alors clair que les objectifs éducatifs sont évalués au bénéfice des seuls élèves qui ont intérêt à se voir attribuer, par un titre scolaire, les signes officiels d'une compétence utilisable immédiatement sur le marché du travail. Mais on pourrait aussi évaluer la performance de l'institution en fonction de l'efficacité pratique de la formation qu'elle entend donner à ses élèves; il s'agirait alors d'évaluer, dans la pédagogie proposée, son aptitude à transmettre des conduites d'adaptation à long terme aux problèmes posés par l'agriculture algérienne. Dans ce cas, la sanction de la formation reçue ne peut apparaître qu'à l'issue d'une évaluation prolongée sur plusieurs années d'observations sur le terrain. En résumé, l'évaluation des performances de l'ITA pourra varier grandement selon qu'on la réfère aux objectifs des élèves-ingénieurs, c'est-à-dire obtenir un diplôme monnayable sur le marché du travail, ou, au contraire, aux objectifs des promoteurs du projet: former des agronomes susceptibles de s'adapter en toute autonomie aux conditions changeantes de l'économie du pays. La question se pose alors de savoir en quoi le recours aux média facilite ces aptitudes d'adaptation et d'autonomie intellectuelles que souhaitent développer les responsables du projet. Seul le temps permettra de donner une réponse précise à cette question. Mais il serait opportun d'ouvrir dès maintenant la problématique de l'évaluation à son angle maximum;

il s'agit en effet de cerner, d'une part, les agents qui y sont soumis. Qui évalue-t-on? Les élèves, les professeurs, les créateurs de projets, les chercheurs en pédagogie? Pour le compte de qui la procédure évaluative doit-elle fonctionner? Pour l'administration centrale ou le gouvernement? Les instituts de recherche? Les professions situées en avant? Le patronat? Et finalement -question peut-être plus redoutable -quelle réalité évalue-t-on exactement? Un niveau de culture? Une expertise technique? Un ensemble d'attitudes psychologiques face à la tâche? Un type de socialisation préliminaire à l'intégration dans un monde professionnel particulier? La bonne intériorisation des valeurs d'un groupe social précis? Sur ces questions cruciales, force est de constater que les huit études de cas sont restées imprécises, sinon totalement silencieuses.

Les média facilitent-ils ou non, auprès de ceux qui s'en servent, des comportements autonomes face au savoir? D'aucuns pourraient, par exemple, faire remarquer, à propos de l'ITA, que l'implantation matérielle des média et l'organisation des tâches qu'ils impliquent à l'intérieur même de l'Institut entraînent une série de rigidités dans l'arc pédagogique (allant du savoir transmis par les média au public étudiant) dont les pédagogues ne tiennent peut-être pas assez compte. En effet, le matériel audio-visuel ou les films préparés pour un module imposent en fait à l'attention un rythme et un cadre très précisément définis, porteurs d'une interprétation sur le réel sans doute moins souple que le discours d'un enseignant. A l'ITA, comme dans le projet Plato ou dans les méthodes prônées par "l'Intégration", l'objectif officiel des média est certes de permettre une libération des attitudes de l'élève face au savoir et l'interrogation individuelle de l'information trans-

mis:. Pourquoi alors le recours à une forme de pédagogie aussi ouverte apparaît-il toujours à la périphérie du système scolaire, ou à l'occasion d'enseignement faiblement porteur d'un pouvoir social reconnu? On peut gager que ni le programme de français, ni celui des mathématiques préparant au baccalauréat ne seront de sitôt l'assiette d'une expérimentation pédagogique reposant sur les média; il y va en effet de la légitimité de tout un savoir qui repose peut-être plus profondément qu'on ne le croit sur le maniement codé du langage écrit.

## La généralisation des innovations pédagogiques

L'administration chargée de suivre les expériences pédagogiques se pose toujours, à propos d'une innovation, le problème de sa généralisation. Or, il est évident, du moins pour un observateur français, que le souci de généraliser une expérience ou une procédure qui a réussi en un endroit du territoire contrôlé, porte en lui une conception implicitement centralisatrice du pouvoir. Généraliser revient en effet à rendre officiel et donc exigible,en tant que norme sur tout l'espace institutionnel sous contrôle,un modèle d'action surgi à un moment et en un lieu et en fonction de circonstances précises. Mais,par-delà ce qu'on peut discerner de la précaution centralisatrice qui la suscite, il y a aussi une certaine ingénuité à croire que ce qui a un sens à un certain moment et en un certain point peut se répéter avec la même richesse ailleurs. On peut pourtant présumer que beaucoup de projets d'innovation pédagogique ne sont réalisés que grâce à un effort de mobilisation en opposition à l'orthodoxie règnant ailleurs; ainsi,l'énergie des agents de changement qui ont permis de mener ces projets à bien n'existe que dans la tension implicitement contestatrice de la routine, à la périphérie du système.

Par exemple, peut-on penser généraliser une expérience comme le CEPASC qui n'a pu exister, en particulier, que grâce à un surinvestissement personnel très intense des militants et des pédagogues qui l'ont lancée et développée? C'est en effet toujours un peu contre la routine que se concentre l'énergie efficace des innovateurs.

Il faudrait, au contraire, porter le soupçon contre une innovation pédagogique en voie de généralisation rapide. N'y aurait-il pas lieu, en effet, de retenir alors l'hypothèse malveillante qui voit dans toute innovation, étendue sans effort à l'ensemble des éléments qu'elle contrôle, la réponse tactique que le pouvoir central oppose aux forces qui, de l'intérieur du système, menacent de lui échapper. On peut se demander si ce n'est pas une supputation voisine que les rédacteurs du rapport sur "Multimédia" ont accepté de formuler lorsqu'ils écrivent que "le projet représente un progrès pour la démocratie, une soupape de sécurité au mécontentement des défavorisés et non une menace pour le pouvoir" (IIème partie).
Par ailleurs, la troisième phase du projet, c'est-à-dire la participation du public au niveau provincial aux choix des thèmes et aux débats devant la télévision, a été lancée avec une certaine avance sans que les équipes des régions participant à l'expérience aient été consultées. "Pour justifier leur projet aux yeux du gouvernement et de l'opinion, écrivent les observateurs envoyés pour analyser l'expérience, les responsables sont, en effet, tenus de poursuivre l'expérience selon un rythme incompatible avec l'extrême lourdeur du système de consultation prévu" (p. 7). Il est vrai qu'un des rapports d'atelier rédigés à l'issue du colloque de Montréal reconnaissait que "tout le monde est prêt à dire qu'il fait aussi de l'innovation, surtout pour s'opposer à un projet d'innovation structuré et planifié". On peut, en ef-

fet, soupçonner que la reconnaissance immédiate et la généralisation rapide d'une expérience pédagogique par les autorités de contrôle seraient vraisemblablement le signe qu'un aménagement habile des pouvoirs anciens est en cours, en fonction de normes sociales et techniques plus adaptées à l'esprit du temps; dans une telle éventualité (que n'illustre, faut-il le préciser, aucun des cas examinés à Montréal) la généralisation irait à l'encontre de ce desserrement de la logique centralisatrice pour lequel oeuvrent, en général, les agents les plus convaincus des projets d'innovation.

Il faut, par ailleurs, reconnaître qu'une expérience pédagogique nouvelle mise en place en marge des institutions, suscitée par un concours de circonstances particulier et un rassemblement toujours fortuit d'hommes d'action, de militants, d'enseignants volontaires, est, par là même, un évènement singulier qu'il n'est pas concevable de pouvoir ni de vouloir répéter. La mise sur pied du CEPASC, par exemple, est intimement liée à la conjoncture politique, sociale et psychologique qui a, durant ces dernières années, placé Grenoble au rang des deux ou trois villes les plus dynamiques de France. La mobilisation continue des protagonistes du projet, le cadre architectural de Villeneuve, le soutien d'un public exceptionnellement ouvert aux problèmes pédagogiques et à l'utilisation des média font un ensemble de circonstances favorables qui n'aurait sans doute pas pu apparaître avec la même efficacité dans une autre ville française.

En revanche, et c'est ce qui justifie l'examen comparatif de tous les programmes de formation ayant recours aux média, il est possible de retirer de chacun d'eux un élément ou un groupe d'éléments susceptibles d'être transférés en d'autres points du système éducatif

pris au sens large du terme. Sans qu'il y ait lieu ici de mettre le doigt sur ce qui, dans chaque projet, peut apparaître comme l'apport le plus précieux pour une politique d'éducation ouverte, on peut néanmoins remarquer que l'innovation ne se centre pas toujours sur l'usage des média et ce,en dépit de ce que certains proclament. Si,par exemple, le trait le plus innovateur du CEPASC réside dans la manière dont il tente de mettre les média au service de l'intégration et de la mise en forme de la vie sociale concrète des habitants de Villeneuve, en revanche,on peut estimer que,dans le cas de Multimédia, le groupe de traits innovateurs a peu à voir avec le rôle des média pris dans leur sens traditionnel; mais peut-être faut-il en profiter pour élargir la définition des média en admettant qu'il y a média dès qu'il y a communication entre un s'éduquant et l'objet de sa formation (qui ne se limite d'ailleurs pas à des savoirs et des savoir-faire) et qu'un médium n'a pas de valeur en soi et ne vaut que par la façon dont il est mis en oeuvre.

Les raisons justifiant l'impossibilité ou l'inopportunité d'une expérience novatrice ne sont peut-être pas complètement dissociables de "phénomènes désignés - pour reprendre les mots mêmes du colloque de Montréal - sous le nom de résistance au changement, lesquels devraient faire l'objet d'une étude attentive délestée des jugements de valeur qui sous-tendent cette notion".

Il faut reconnaître,en effet,que moins encore que toute institution sociale en situation de monopole, le monde de l'école n'est pas spontanément ouvert aux sollicitations du changement. Car, alors que le monde industriel peut soumettre le bien-fondé d'une politique de réorganisation à la sanction du marché, mesure objective de sa capacité concurrentielle, l'école manque de

ces repères extrinsèques lui permettant d'apprécier la raison d'être de modifications qui peuvent sembler, dans ce monde relativement protégé, aussi radicales que douloureuses. Bien plus, la logique de l'école suppose la reproduction d'un modèle culturel désigné comme orthodoxe et désirable en soi. Toute altération apportée au jeu des mécanismes de reproduction prend facilement la forme d'une guerre de religion. C'est pourquoi, dans la résistance au changement que l'on peut observer chez un certain nombre d'enseignants et d'administrateurs scolaires, on aurait tort de ne voir que l'effet passif de l'inertie et de la routine. On peut l'imputer plus logiquement à la réaction cohérente d'une institution qui ressent toute innovation véritable comme la menace d'une hérésie, c'est-à-dire d'un assaut porté contre des valeurs culturelles, dont la défense incombe précisément à l'école. Autrement dit, l'institution scolaire, qu'elle prenne une forme concrète décentralisée comme au Québec ou centralisée comme en France, repose toujours sur l'affirmation d'un monopole: il ne peut y avoir qu'une norme scolaire légitime, puisqu'il n'y a qu'une culture légitime. Or, l'introduction des média à un moment de ce processus d'acculturation risque de bouleverser des positions jusqu'alors assurées.

## 6.5 Le déplacement des pouvoirs

Le problème posé par les résistances aux changements est donc directement lié aux déplacements de pouvoirs que l'on observe dès qu'on installe les médias à l'intérieur de la clôture, isolant loin du monde l'enseignant, l'enseigné et leurs paroles.

L'hypothèse générale est que les média sont,par eux-mêmes,des modificateurs de la réalité sociale; c'est d'ailleurs ce que désigne l'expression "média de mutation". Encore faut-il prendre garde aux connotations de ce dernier mot qui laissent entrevoir, en vertu de la même pétition de principe réglant l'emploi du terme d'innovation, que les modifications opérées sont radicalement bonnes.

On peut, par exemple, se demander si les objets-média et leur mode d'utilisation sont porteurs ou non d'un modèle pédagogique non avoué comme tel. Les discussions suscitées à propos du projet Intégration ont permis de situer le problème avec une certaine clarté. Ainsi, à propos de l'utilisation de média légers, une observatrice française remarque "qu'il semble nécessaire de s'interroger sur l'assimilation très abusive, et pourtant fréquente dans bien des cas, des moyens audio-visuels aux méthodes de pédagogie active, comme si l'audio-visuel était en soi garant d'une attitude active des enfants, ou porteur d'une pédagogie novatrice. Or,l'outil audio-visuel, le matériel,peut aussi bien être mis au service d'une pédagogie très dogmatique et contraignante que d'une pédagogie de l'activité". Selon cette conception, les média représentent,pour celui qui s'en sert,un ensemble d'instruments neutres au service de la meilleure ou de la pire des pédagogies. Dans la même équipe,pourtant, un autre observateur note, au contraire, à propos des méthodes d'Intégration,"que,dans les écoles, la démarche d'utilisation était la même"(par exemple, après le visionnement du film déclencheur, les enfants sont appelés à réaliser collectivement un décor - éléments fixes - sur une longue bande d'acétate, puis les personnages - éléments mobiles - qui se déplacent pour évoquer le film).

Si la suggestion par le matériel est abandonnée par la suite (comme le souhaitent les auteurs du projet) dans quelle mesure les enfants et les enseignants parviendront-ils à sortir de ces cadres un peu stéréotypés (démarche-format)?" Cette remarque permet de mettre le doigt sur deux séries de questions:

- d'une part, l'utilisation des média peut apparaître, dans certains cas, articulée à une pratique pédagogique qui lui impose en fait une démarche et une thématique difficilement modifiables. Le matériel n'est alors pas séparable de la méthode. D'autre part, il est clair que les éléments d'un langage (décor, personnages) sont ici définis une fois pour toutes et qu'à l'enfant ne reste que la faculté de jouer sur leur combinaison. Peut-on alors soutenir vraiment qu'on a là affaire à une pédagogie plus "ouverte", promotrice d'attitudes plus créatrices? La réponse n'est pas évidente.

  De même que n'est pas évidente la direction dans laquelle l'usage des média engage cette relation spécifique qu'est la relation enseignant-enseigné! C'est peut-être parce qu'elles n'apprécient pas assez l'indice de socialité présent dans toute relation pédagogique que certaines réalisations éducatives, sur fond de média, finissent par établir, avec le savoir qu'il s'agit de transmettre, un rapport froid et démobilisateur. Dans ce transfert de connaissances et de savoir-faire que se propose toujours un programme d'éducation, ne doit-on voir qu'un simple problème de communication comme incite à le penser la conception purement "systémique" de l'école? Si, dans tout projet de formation, l'enjeu est bien, plus ou moins directement, un savoir à transmettre, la partie ne s'anime

que parce qu'elle associe des personnes en interaction continuelle. Aussi,la substitution à la parole vive du professeur d'un programme diffusé en circuit intérieur (comme à l'ITA) ou d'un enregistrement au vidéoscope (comme sur les mètres carrés sociaux de Villeneuve) ne se réduit pas à un pur et simple changement de mode de communication; c'est en même temps un nouveau rapport social au savoir qui s'établit ainsi.

Dans la parole du professeur et dans la stimulation qu'elle suscite auprès d'un auditoire entrent bien des harmoniques émotionnelles: séduction, hostilité, ironie, autorité, scepticisme, contestation, qui sont liées au mode d'appropriation symbolique du savoir. Aplatir la relation pédagogique au seul niveau d'une logique abstraite de la communication, ainsi que le veulent bien des chercheurs, c'est prendre le risque de faire de son enjeu quelque chose d'inerte, de terne, d'impalpable, de définitivement lointain, etc. Autrement dit, pour apprécier la pertinence d'une innovation pédagogique usant d'un système de média, ne serait-il pas bon de voir comment elle résoud le problème de la socialisation du savoir et comment, dans les procédures concrètes qu'elle établit pour les média, elle maintient l'enjeu d'une <u>relation sociale vivante</u>?

A ce titre,on peut se demander ce que devient cette relation lorsque le savoir de l'école se joue dans le rapport <u>univoque</u> allant d'un écran ou d'un pupitre de télévision ou à "Plato" ou à "TRU"; va-t-on vraiment vers l'individualisation du savoir ou, au contraire, fait-on un pas de plus vers une logique de la désocialisation?

Peut-être faut-il noter ici qu'un objectif n'implique que très rarement une seule démarche d'approche et qu'en outre une formation ne saurait se limiter à un seul objectif, d'où la nécessité d'alterner les formes d'apprentissages et de diversifier démarches et média.

Par exemple, il faudrait analyser le fonctionnement réel du système de "relais" imaginé par les pédagogues de l'Institut Algérien pour vérifier s'il assure ou non l'interaction de réponses et de questions, c'est-à-dire la transmission ouverte d'un savoir actif. N'y a-t-il pas danger que des cours pré-enregistrés et diffusés devant un auditoire condamné à n'être qu'un réceptacle immobile, n'accentuent l'orientation dogmatique d'un enseignement? De ce point de vue, le caractère véritablement innovateur d'un enseignement par média pourrait se jauger un peu comme la liberté de la presse, c'est-à-dire à la qualité de la procédure du droit de réponse. COMMENT REPONDRE AUX MEDIA? Comment établir ou rétablir la circulation dans les deux sens d'un savoir maintenu dans son ouverture?

Si une relation pédagogique n'existe que vivante, il ne faut, bien entendu, pas la chercher entre l'étudiant et le support matériel médiatique que les média déclenchent auprès de ceux qui s'en servent; cette stimulation doit faire apparaître, entre les participants eux-mêmes, des attitudes de rivalité, de jeu, de contestation, de réfutation face à l'enjeu commun qu'il s'agit de capter et de se réapproprier. C'est en tout cas une façon d'interpréter la véritable expérience de sensibilisation culturelle lancée par Multimédia: l'habileté verbale déployée dans la participation à une discussion n'est-elle pas en fait structurée et accélérée sous le regard amplifiant de la caméra de

télévision? Le bon usage des média serait alors à chercher du côté de la fonction catalytique qu'ils représentent dans des situations d'interaction culturelle structurée.

Dans la perspective décrite plus haut, on comprend mieux à quel point une innovation pédagogique reposant, en tout ou en partie, sur les média, peut modifier le rôle des protagonistes habituels et les relations respectives qui en règlent les pouvoirs.

On ne peut nier tout d'abord que l'impact d'une technologie "lourde", inséparable de certaines formes de communication comme la télévision ou l'intervention informatique, retire à l'enseignant sa position centrale; il y a tout à coup sur la scène pédagogique des instruments et des usages avec lesquels il n'est pas familier. Bien plus, même s'il en devient à terme un expert, il demeure face à ces machines le représentant d'une légitimité différente et implicitement concurrentielle; avec qui, avec quoi l'enseignant est-il obligé de partager la place? Avec des hommes de média, des communicateurs et des gestionnaires chargés de vérifier l'usage rentable d'un investissement pédagogique devenu brusquement mesurable, par contraste avec la parole du professeur dont la dépense et l'efficacité réelle échappaient, jusqu'à présent, à toute appréciation quantitative. En fait,l'implantation des média dans un système scolaire entraîne celui-ci vers un nouveau type de rationalité; l'école passe brusquement du stade artisanal au stade industriel. Les participants du colloque de Montréal insistent bien sur le fait que "face à l'acte de caractère artisanal qui est souvent celui du pédagogue, la mobilisation des média implique une démarche et une organisation fonctionnelles

de nature plus "industrielle". Par exemple, les études faites à propos du programme "Plato" suivent pas à pas l'abaissement du prix de revient de l'unité de base étudiant/heure d'utilisation du terminal. Le coût le plus bas, dans les conditions actuelles que décrivent les documents, est évalué à $0.04 par heure et par étudiant. On comprend alors qu'une comptabilité aussi méticuleuse du prix de revient de l'enseignement déloge l'action pédagogique traditionnelle de sa position confortable et la place brusquement sous le jour cru d'une appréciation en termes de coût. Même si l'exemple américain est pour le moment unique, il est difficile d'imaginer comment l'introduction d'un matériel coûteux, relativement fragile, susceptible d'être soumis à des calculs d'amortissements, n'entraînera pas l'introduction d'une logique de la rentabilité qui n'épargnera pas la figure jusque-là intouchable du professeur. L'enseignant risque d'avoir à partager son pouvoir avec celui de l'économie politique, protagoniste redoutable dont la légitimité est au moins aussi puissante que la sienne.

## 6.6 La concurrence des modes de communication

Mais l'enjeu pédagogique, que l'introduction des média risque de rendre désormais plus visible, se situe peut-être à un niveau plus profond. Qu'ils soient lourds ou légers, coûteux ou bon marché, les média, dans l'école ou dans la formation en général, posent brusquement le problème du mode de communication légitime. La conception associée à la notion de "multimédia" pose, par principe, que les différentes formes de communication en prise dans un programme éducatif peuvent harmoniser leurs effets et leur vocation spécifique; c'est un peu une philosophie de l'harmonie

préétablie des médias. Acceptable tant qu'on s'en tient à une conception purement fonctionnaliste des choses, cette hypothèse devient déjà fragile si l'on n'omet pas de replacer derrière ces belles machines et ces beaux pupitres des acteurs toujours pris dans un jeu d'identification très puissant à leur propre mode de communication.

Que le discours pédagogique soit l'enjeu d'une concurrence entre les agents d'une expérience éducative, peu d'exemples en témoignent aussi fortement que le cas des auteurs mêmes des programmes proposés pour les médias. Trop souvent, le formateur est convaincu, et peut-être à juste titre, qu'il utilise la meilleure démarche intellectuelle, ce qui lui fait refuser toute validité aux travaux de ceux qui l'ont précédé dans la même position. Ainsi s'explique le fait que chaque année voit apparaître des cours et des programmes nouveaux où de nouveaux maîtres éliminent une continuité pédagogique pourtant inséparable de toute tradition culturelle vivante; dans les caves de certains instituts dorment ainsi des mètres cubes de documents qui ne seront jamais plus consultés!

Il faudrait peut-être lancer aussi l'hypothèse d'une rivalité permanente entre les modes de communication, dont l'enjeu serait le mode de communication doté de la légitimité la plus haute. Dans l'état actuel de notre société, on ne contestera pas que le mode de communication le plus légitime, c'est-à-dire le plus efficace socialement, reste le langage écrit, par où se transmettait la dictée de certificats, la dissertation de concours, le devoir de mathématiques, le rapport administratif et le discours présidentiel; toute forme de pouvoir social réel passe, de façon prééminente, par la manipulation experte du langage verbal.

Il n'y a donc pas à s'étonner que l'école continue à en faire le mode de communication privilégié. Il n'y a pas à s'étonner non plus que les agents détenteurs de ce monopole - à savoir les enseignants - voient d'un assez mauvais oeil la tentative de légitimation que cherchent à opérer les agents détenteurs d'une autre forme de communication, du simple fait qu'ils veulent l'installer également sur la scène pédagogique. Il y aurait donc lieu d'abandonner l'idée d'une coexistence pacifique des média DANS L'ECOLE (en dehors de l'école,en effet,on peut supposer que le problème se pose dans des termes différents). Les descriptions et les analyses tirées des différentes expériences pédagogiques qui intéressent le COPIE ne peuvent naturellement pas souligner exagérément la précarité des rapports professionnels existant entre enseignants et hommes de média, mais il est clair qu'elle est présente partout et qu'elle ressurgit tôt ou tard, quel que soit le contexte culturel et les personnes concrètes qui y sont impliquées.

Aussi,la signification des média change-t-elle radicalement selon qu'on décide de les utiliser comme appoint plutôt que comme forme centrale de communication. Un bon indicateur de l'importance réelle qu'un programme éducatif accorde aux média serait de savoir si leur utilisation intervient dans la procédure de sanction concluant le programme. Sous quelle forme, par exemple, les étudiants de l'ITA, pourtant massivement soumis à un enseignement audio-visuel, peuvent-ils officiellement témoigner de leurs compétences?

D'une manière générale,on peut présumer qu'aucun système scolaire au monde n'est prêt à renoncer au rôle central du langage verbal, car aucun systè-

me scolaire ne peut concevoir de savoir légitime en dehors de son articulation linguistique. La capacité innovatrice du système éducatif se manifeste trop souvent là où aucune forme de savoir socialement efficace n'est vraiment en jeu. Sans doute, si on leur donne un sens élargi, les média au CEPASC sont-ils présents aussi bien dans l'enjeu "sérieux" et central de la formation scolaire proprement dite que dans les activités périphériques des loisirs d'adultes. Mais il faut reconnaître que les média les plus subversifs, c'est-à-dire ceux qui sont les plus éloignés des habitudes de la culture écrite, s'établissent moins à l'école que dans les foyers (par l'entremise des programmes de télévision) ou sur les "mètres carrés sociaux"(1).

Il ne faudrait pas en conclure que, face à l'imposante injonction de l'école, la cause des média soit définitivement entendue; on peut se demander, si loin que les média parviennent à s'introduire véritablement dans l'école, ce n'est pas au contraire l'école qui s'introduit dans les média. A considérer les thèmes (il est vrai assez rarement évoqués de façon concrète dans les rapports du COPIE) pour lesquels on recourt aux média, on est frappé de voir à quel point ils restent souvent proches du modèle scolaire. Dans le cas de "Multimédia" par exemple, les petits groupes réunis autour d'un animateur pour discuter d'un sujet choisi en commun conformément à la première phase de l'expérience, proposent souvent des thèmes de discussion remarquables par leur caractère officiel et presque académique: "le droit de savoir","les droits de l'homme","la nouvelle couche sociale". Est-ce à croire que les milieux culturels défavorisés se posent avant toute chose des questions dans les termes mêmes du droit pu-

---

(1) On entend par là, les surfaces qui, dans les établissements scolaires, doivent être affectées à des activités autres que l'enseignement et l'administration.

b.ic ou de la sociologie? Ne serait-ce [illegible] plutôt, comme le laissaient entendre certains membres de l'équipe des responsables eux-mêmes, parce que l'animateur, plus proche qu'on pourrait le soupçonner des normes de la discussion scolaire, en réintroduit subrepticement la rhétorique et le vocabulaire? Seules seraient gagnées sur l'espace de l'école les demandes orientées autour de préoccupations de loisirs, comme les thèmes portant sur la cuisine, le bricolage, la restauration des vieux meubles; encore faudrait-il examiner de plus près de quelle façon ces sujets sont abordés et débattus.

Une constatation analogue pourrait être faite à propos du CEPASC; l'auteur du rapport sur Villeneuve donne le cas d'une émission pré-enregistrée et diffusée sur les "mètres carrés sociaux", portant sur la Sécurité sociale; or, en dépit de la présence d'un spécialiste prêt à animer la discussion et à répondre aux questions, l'observatrice note que l'opération n'a eu guère de succès. Le fait que le thème se référait à un besoin d'information pratique n'est peut-être pas suffisant pour déclencher la participation réelle de ceux auxquels il est destiné. Ce dernier exemple permet peut-être de poser plus directement le problème des besoins éducatifs.

## 6.7 La mise en cause de la notion de besoins

Quand on l'examine de près, la notion de besoins est extrêmement complexe. Tout d'abord, le concept s'est développé surtout dans le contexte de l'éducation des adultes et ce n'est que récemment que l'on s'est préoccupé de l'étendre à l'éducation des jeunes. En ce qui concerne l'éducation des adultes si, aujour-

d'hui, il est admis que l'on doive tenir compte des "besoins" des s'éduquant, il est rare par contre que ceux-ci soient mis en situation de les exprimer et, par ailleurs, il est encore plus rare que les institutions apportent les réponses attendues ou nécessaires. On a trop longtemps présenté la soif de culture comme une donnée immédiate de la conscience moderne, également perceptible chez les riches et les pauvres, les citadins et les ruraux, les vieux et les jeunes, etc. Tout se passerait comme si l'administration responsable de l'éducation avait comme tâche essentielle de prêter l'oreille la plus fine possible aux besoins exprimés dans ce domaine par des masses d'autant plus demandeuses de culture qu'elles semblent, sur ce plan, défavorisées. On sait aujourd'hui que rien n'est moins sûr. La notion de besoin culturel fondamental est particulièrement difficile à définir. A ce sujet, l'expérience de Multimédia est particulièrement remarquable et, cependant, la tentative pour les caractériser ne dépasse pas toujours des postulations très générales. Ecoutons les responsables de Multimédia: ces gens, éminemment réalistes, n'hésitent pas à écrire, pour cerner les besoins qu'ils entendent satisfaire: "l'activité éducative est suscitée par les objectifs que l'individu perçoit lui-même et dont il comprend la valeur (connaître, aimer, créer)... L'activité éducative est liée au dynamisme de la personne. Le dynamisme vital est cette puissance intérieure qui pousse la personne à actualiser ses potentialités. C'est un besoin de croissance, de plus être, qui prend la forme de trois besoins fondamentaux: le besoin de connaître, le besoin d'aimer, le besoin de créer." Il est vrai que les groupes de discussion de "Multimédia" s'attachent eux-mêmes à des formes de savoir définies moins abstraitement. mais on peut se demander si, en passant de l'abstrait au concret, le fond

de la problématique se modifie véritablement. Peut-on postuler, dans une population non soumise aux valeurs de l'école, une demande spontanée vers le savoir?

Ne peut-on pas, au contraire, présumer le contraire? Les motivations à apprendre n'existent chez des adultes que s'ils sentent que la culture qu'on leur propose, et à l'élaboration de laquelle on les convie, peut améliorer leur assise professionnelle ou sociale. L'objection fondamentale qu'on peut faire au discours vertueux sur les besoins culturels à satisfaire, c'est qu'ils masquent la relation vitale qui existe entre le savoir de l'école et le pouvoir social qu'il implique dans le monde de la production. C'est peut-être là la raison essentielle des attitudes de défiance que manifestent, face aux expériences de pédagogie ouverte, tant d'organismes chargés de rendre visibles la légitimité professionnelle de ses membres, syndicats, associations de défense, etc.

Le recours aux média ne brise pas par lui-même la pétition de principe du didactisme: apprendre pour apprendre. Or, pourtant, la souplesse de ses modes d'utilisation, la philosophie même de ses promoteurs, les attitudes pratiques qu'ils suscitent, devraient pouvoir créer des comportements vis-à-vis de la culture moins chargés de dignité didactique, plus joueurs, plus libres, plus gratuits. Certaines expériences du CEPASC semblent aller dans ce sens, mais il faut reconnaître qu'elles réussissent malgré le poids de l'école. C'est dans ces termes qu'il faut peut-être poser le problème de la séduction du message pédagogique et de la dimension de spectacle à l'intérieur duquel les média structurent leurs effets propres. Aussi serait-il peut-

être judicieux de renverser la perspective habituelle. Les média ne seraient plus alors la réponse spécifique que l'innovation technologique donne à un besoin défini à priori; il n'y aurait plus lieu de tenter de cerner désespérément la nature de besoins préexistant à une intervention de formation; il s'agirait,au contraire,de reconnaître en quoi celle-ci structure la réalité et produit son événement culturel propre; n'est-ce pas d'ailleurs un peu l'expression de "média de mutation"? Une telle démarche n'est,après tout, pas aussi inconsidérée qu'elle le semble à première vue. Des études de sciences politiques commencent à étudier les effets de façonnements spécifiques que les média ont exercés sur des événements précis; en un certain sens,on peut soutenir que l'affaire Dreyfus a tiré sa configuration originale de la presse, la guerre d'Algérie s'est structurée dans l'opinion publique par les transistors et la dernière campagne présidentielle française est un évènement presque intégralement délimité par la télévision. Dans cette lumière, la question à poser aux expériences soumises à l'interrogation des groupes de COPIE serait non pas: quels besoins elles ont satisfaits, mais bien quels évènements culturels elles suscités. C'est un peu le problème des bénéfic secondaires de l'innovation que l'on réintroduit ici, mais en postulant qu'en fait,ils sont la substance même de l'intervention. La question reste ouverte.

Qu'une innovation pédagogique crée avant tout un évènement culturel propre, c'est là une autre manière d'éclairer les raisons pour lesquelles il n'est pas judicieux de tenter à toute force la généralisation de l'expérience, même si, et peut-être surtout - elle a réussi. Mais qu'est-ce qu'une innova-

tion réussie? S'il est tellement difficile de définir l'innovation pédagogique de façon positive,(les comptes rendus du colloque ne proposent-ils pas cinq définitions du concept sans parvenir à un accord sur ce point?) c'est peut-être parce que la notion a avant tout une portée négative; elle est éclairante par ce qu'elle refuse: serait à considérer comme innovation toute tentative dont la réalisation contrebat l'universalité abstraite d'un système scolaire. Une innovation pédagogique a un sens ICI ET MAINTENANT. Elle traduit et installe une relation originale à un certain savoir et à une certaine culture. Le CEPASC correspond à Villeneuve, comme "Multimédia" à l'attente d'un certain type de public en voie d'intégration dans le consensus social et politique du Québec. Chacune de ces expériences ne peut avoir lieu qu'une fois. C'est dans ce sens qu'on peut les qualifier d'EVENEMENT. Dans cette perspective, il faudrait alors renoncer à l'idée de besoins culturels statiques auxquels viendrait s'ajuster un modèle scolaire réglé une fois pour toutes. Au contraire, une innovation éducative aboutie, loin de s'ajuster à une demande préexistante, devrait la déborder et produire par là même une foule de perceptions nouvelles ainsi que les formes de langage pour le dire. La qualité d'une innovation s'apprécierait à la quantité d'imprévu culturel qu'elle déplace. Le problème se pose alors de savoir si l'implantation des média produit par elle-même cette ouverture des langages que désire l'innovateur? L'ensemble des participants n'a pas vraiment tranché la question. Mais, pour pouvoir répondre à la question des MEDIA, peut-être faudrait-il disposer précisément d'un discours permettant de situer ce singulier-pluriel, ce mélange de sensible et d'intelligible, cette notion-réceptacle de toutes les formes de communications possibles. Cette for-

mulation pourrait rappeler aux esprits férus de logique un paradoxe célèbre: s'il est si difficile de parler des média, ne serait-ce pas en raison du principe fondamental de Bertrand Russell selon lequel ce qui comprend "tous" les éléments d'une collection ne doit pas être un élément de la collection? Ainsi s'expliquerait l'embarras visible d'un vocabulaire et les incertitudes de la synthèse tentée ici. En tout cas,ne comptons pas trop sur les ressources de la logique formelle; la vraie pédagogie est peut-être ailleurs.

## 7. RECOMMANDATIONS

Le texte suivant a été adopté par le Conseil d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Education à sa réunion du 13 février 1975.

### Introduction

Notre société implique une redéfinition des finalités de l'éducation et du rôle des médias, pour permettre la formulation d'objectifs précis, le choix des actions et l'articulation des moyens. Il appartient aux pouvoirs publics de rester à l'écoute des débats portant sur cette question, au besoin de les provoquer et, par ailleurs, d'énoncer clairement les objectifs qui inspirent leurs décisions.

L'irruption des médias et plus particulièrement des mass-médias remet en question le monopole des institutions éducatives. Il est urgent de rechercher les modalités pratiques et le cadre institutionnel permettant un meilleur accès et une adéquation plus grande aux actions pédagogiques.

Les autorités doivent reconnaître l'importance vitale de l'innovation pour le système même qu'elles sont chargées de gérer et de développer. Un système a besoin de présenter des sous-systèmes alternatifs. C'est l'intérêt des décideurs de faciliter et de soutenir des innovations qui empêchent le système de se développer selon sa seule logique et, en particulier de prévoir, pour la phase de généralisation des projets novateurs, une formation des personnels éducateurs à la gestion de l'innovation pédagogique.

Compte tenu de ces considérations, il apparaît possible de regrouper les recommandations inspirées du colloque: "L'éducation de demain et les systèmes multimédia" sous trois chefs: orientations à privilégier, stratégies générales et conditions favorisant l'innovation.

Orientation

1. Il est recommandé de privilégier l'étude des problèmes de relations entre protagonistes impliqués dans le développement des projets multi- média, et donner une moindre part aux problèmes technologiques. Ce principe devrait réorienter les études de systèmes multi-média, menées en coopération entre la France et le Québec, qui devraient désormais être centrés, non plus sur les seuls produits, mais sur les processus de communication et les fonctions des protagonistes.

2. Il est recommandé de favoriser toute concertation entre pédagogues et médiateurs, entre besoins pédagogiques et univers des média au niveau de la recherche, de l'analyse des systèmes et de la mise en place de structures opérationnelles associant pédagogues et médiateurs.

3. La structuration des acquis ponctuels (savoir et savoir-faire) et des valeurs, reconnue comme un moment essentiel de l'acte pédagogique, ne peut pas être imposée mais implique un effort actif de celui qui s'éduque. Il est nécessaire de mettre en évidence les modalités de cette structuration, telle qu'elle se présente dans un enseignement médiatisé.

4. Il faut poursuivre la recherche sur les notions de coût et de rendement des systèmes multi-média novateurs en éducation et, en particulier, faire entrer en ligne de compte l'appréciation des effets secondaires hors des projets spécifiques, notamment des structures périmées qui seront à éliminer et que remplaceront normalement les entreprises novatrices.

Stratégies

5. Tout système éducatif devrait intégrer dans sa démarche éducative une appréhension et une compréhension des systèmes et des institutions des média (télévision, presse, radio, cinéma, publicité, etc.) dans lesquels il se situe et de leur fonctionnement social.

6. Le système éducatif devrait s'assurer la collaboration de ces systèmes et de ces institutions (documents, technologies, capacités créatrices, etc.) en se donnant les moyens de participer aux processus de production et d'accès aux documents.

7. Sans préjudice de l'adaptation nécessaire des filières existantes, il faut envisager de nouvelles filières de formation (en matière de conception de systèmes multi-média ou de messages multi-média) différentes de celles qui mènent aujourd'hui aux métiers de l'enseignement, du cinéma et de la télévision.

8. La formation des enseignants et des formateurs d'adultes ne devrait plus se contenter de faire intervenir la formation à l'utilisation des média comme un simple complément d'une formation pédagogique. Dans les nouvelles formules qui devront être mises au point, la connaissance des média devra s'intégrer à la formation des maîtres comme un de ses éléments fondamentaux.

9. Le domaine de la formation des adultes, et plus généralement de toute clientèle nouvelle, doit être considéré comme un réservoir d'expériences et d'hypothèses particulièrement aptes à introduire des modifications dans l'ensemble du système éducatif. En conséquence, il convient d'être attentif à des secteurs comme les projets multimédia qui se développent dans ces domaines, en évitant toutefois de les cristalliser dans des formes qui en freineraient le dynamisme. En particulier, il faut favoriser les expériences fondées sur la participation, dans lesquelles les usagers définissent les programmes de formation à partir de leurs besoins.

Innovation

10. Les autorités doivent s'efforcer de réserver systématiquement dans leur budget un certain pourcentage pour financer des innovations.

11. Le financement d'un projet novateur encore au stade de l'expérimentation doit être assuré pour un temps suffisant pour en apprécier les possibilités effectives d'application à tout ou partie d'un système.

12. Lorsque des éléments d'un projet d'innovation sont généralisés dans le système, il importe de conserver et de continuer l'expérience sous sa forme intégrale; elle constitue en effet un point de comparaison et forme ainsi une sorte de "groupe-témoin". Ce maintien reste conditionné par le dynamisme de ses animateurs. Il faut aussi éviter que des modifications de forme nécessitées par la généralisation n'entraînent un phénomène de freinage provoqué par la comparaison avec l'expérience de départ.

13. Il est recommandé de ne pas imposer à un projet novateur toutes les normes habituelles et, par conséquent, il faut lier innovation pédagogique et innovation dans les règles de gestion et de fonctionnement en introduisant dans le projet lui-même l'élaboration de nouvelles normes et de nouvelles règles.

14. Il est essentiel d'associer à chaque projet multi-média un dispositif de recherche et d'évaluation conçu comme un élément intégré du projet. Ce dispositif permet d'assurer le perfectionnement du modèle initial en même temps que l'élaboration continue des instruments d'observation et de mesure nécessaires.

15. L'équipe responsable d'un projet novateur doit disposer d'un budget-temps suffisant, qui réserve des moments à la réflexion et à la concertation sur l'expérience vécue en commun.

## ANNEXE I

## FICHES DESCRIPTIVES DES EXPERIENCES OBSERVEES

### I.1 I.C.A.V. (INITIATION A LA COMMUNICATION AUDIO-VISUELLE)

Promoteur:

Centre de Recherche et de Documentation Pédagogique de Bordeaux (I.N.R.D.P. - OFRATEME).
Début de l'opération: 1966.

Publics:

Elèves du premier et du second cycles du second degré (11 à 18 ans). Enseignement lacunaire jusqu'en 1973; développement progressif, notamment depuis la parution de la circulaire du 18 mai 1973, prévoyant une extension nationale de l'I.C.A.V.

Etendue du public élèves français actuel: environ 5.000.
Public professeur français: environ 100.

Public non défini: lecteurs des revues SELICAV et MESSAGES: environ 500.

Participants au séminaire annuel Messages et Média: environ 200.

Objectifs:

Objectif général: donner aux récepteurs d'un message audio-visuel (et par extension, de tous les messages) la maîtrise de la signification.

En termes opérationnels, on peut distinguer les objectifs suivants:

- rechercher et formaliser les lois de la signification;
- rechercher une méthode d'enseignement de ces lois, cohérente avec les objectifs déjà indiqués et définir des stratégies d'enseignement;
- mettre au point et produire des programmes d'enseignement;
- mettre au point et produire des textes théoriques de formation et de perfectionnement des enseignants;
- organiser un service de documentation spécialisée;
- organiser la formation des enseignants;
- installer un "métasystème" assurant la correction dynamique de l'opération I.C.A.V.

Moyens et Média:

L'objectif de l'I.C.A.V. concerne non les média mais les messages et les codes qui les régissent.

Dans le cadre de l'I.C.A.V., les média sont utilisés comme moyens de réception mais aussi comme moyens de production.

La seule limite à l'utilisation des média résulte des conditions financières des écoles et des groupements. Les média dont disposent les élèves sont au moins: appareils photos et caméras super 8, parfois caméra 16 et caméra TV.

## I.2 CENTRE AUDIO-VISUEL DE LA VILLENEUVE DE GRENOBLE

Promoteur:

Ville de Grenoble, Ministère de l'Education Nationale, Ministère des Affaires Culturelles, Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports.

Début de l'opération: 1968

Publics:

Tous, par secteur scolaire, formation permanente et action socio-culturelle avec intégration des actions.

Objectifs:

- assurer la diffusion de messages audio-visuels de types différents adaptés aux besoins de la Villeneuve; (Zone 1 et zone 2).

- assurer la production de certains documents, l'accent étant mis sur la recherche de documents audio-visuels de types nouveaux adaptés à différentes situations d'actions éducatives et culturelles;

- permettre une formation de tous à l'expression par le langage audio-visuel et une formation à l'évaluation-critique de ces messages. Cette formation s'adressera en premier lieu aux formateurs eux-mêmes (enseignants, animateurs, etc.);

- constituer une "banque audio-visuelle" de documents pédagogiques et culturels (bandes vidéo, mini-cassettes, etc.) permettant une consultation individuelle et collective;

- participer à toutes les situations d'animation globale où les moyens audio-visuels peuvent faciliter l'expression et la communication.

Ces objectifs trouveront leurs champs de réalisation dans trois secteurs:

1) l'école maternelle, primaire et secondaire,
2) l'éducation permanente,
3) l'action socio-culturelle, le loisir et le sport.

Moyens et Média:

Dans un premier temps l'élément principal de cette action sera constitué par un réseau communautaire de télévision.

On assure aussi:

- la production de documents en studio par les enseignants;
- la production et activité d'expression des élèves et enseignants en studio, à l'aide du studio mobile ou à l'aide des unités mobiles vidéo;
- l'initiation au langage audio-visuel à l'aide du matériel pédagogique léger;
- la constitution de la banque audio-visuelle et la mise en place d'un système de consultation (bande vidéo, mini-cassettes, diapositives...);
- la diffusion, dans les appartements de la Villeneuve, d'émissions d'éducation permanente.

Remarque:

La banque audio-visuelle est constituée d'un fonds de documents audio-visuels: cassettes super 8, diapositives, disques, cassettes et bandes enregistrées, vidéotapes, etc.

## I.3 INSTITUT DE TECHNOLOGIE AGRICOLE DE MOSTAGANEM (ALGERIE)

Promoteur:

Ministère de l'Agriculture et de la Réforme Agraire algérien en coopération avec le Ministère des Affaires Etrangères français.

Début de l'opération: 1969.

Publics:

4 à 5.000 étudiants ingénieurs d'application d'agriculture; entrée niveau post-bac ou équivalence.

Objectifs:

Former en masse, dans un délai de 5 ans, 4 à 5.000 ingénieurs pour le secteur des domaines auto-gérés et de l'agriculture socialisée.

Cet Institut vise à une pédagogie de comportement plus que de contenu, intégrant au maximum les possibilités d'auto-formation.

Moyens et Média:

Excluant la relation maître à élève classique, pour les première et deuxième années les stratégies pédagogiques arrêtées par les responsables de l'I.T.A. sont pratiquement entièrement mises en situation par les média ou les moyens pédagogiques avant de parvenir aux enseignés: stages, laboratoire, atelier ainsi que par un système multi-média comprenant les moyens d'animation centrale, de direct, de différé, d'interphonie par radio et télévision en C.C.T.V.

Pour la troisième année, de spécialisation, un large appel est fait aux ressources du cinéma, des diapositives, de la magnétoscopie..

Les moyens utilisés pour l'ensemble de l'I.T.A. sont très importants en "médiateurs" et installations: 6 studios, 4 offsets, 140 classes équipées, de nombreux ateliers, 1 laboratoire de développement cinéma..

## I.4 MULTI-MEDIA

Promoteur:

Ministère de l'Education du Québec

Début de l'opération: 1970

Publics:

Adultes
Surtout des milieux urbains défavorisés ou des régions éloignées.

Objectifs:

- Donner à ce public l'occasion de définir ses propres besoins de formation
  tous niveaux (élémentaire, secondaire, ...) et
  tous genres (information sur lois sociales, artisanat, ...)

- Lui fournir l'aide pour qu'il puisse se prendre en charge.

Moyens et Média:

- Les projets éducatifs:

  Définis au niveau local par chaque groupe, aidé d'un animateur.

  Faisant appel aux ressources humaines et matérielles du milieu et, en particulier, aux commissions scolaires.

  Techniques légères de production; télédistribution communautaire.

  Presse locale.

- Au niveau régional:

  Presse régionale.
  Télédistribution et télévision régionales.
  Bulletin d'informations.

- Au niveau québécois:

  Télévision.
  Gazette Multi-Média.

## I. 5 INTEGRATION

Promoteur:

Service général des moyens d'enseignement (Ministère de l'Education du Québec)

Début de l'opération: 1970

Publics:

Elèves de l'élémentaire (et leurs enseignants), deux premières années, dans 10 classes, à titre expérimental.

Objectifs:

- Réaliser une approche globale de l'enfant par une intégration de toutes les disciplines et la mise en pratique d'une pédagogie de "l'apprendre à être".

- Fournir les moyens de créer un environnement total où celui-ci et les média s'intègrent mutuellement.

Moyens et Média:

- Un équipement: Philidor, meuble permettant de loger les appareils, de faire des projections sur l'écran qu'il comporte, de donner des spectacles de marionnettes, ...

- Le matériel: films déclencheurs (situation-thème), films-boucles, diapositives, cassettes, transparents, cartes, ...

- Un guide pour le maître: on vise, entre autre, à l'amener à fabriquer de plus en plus son propre matériel.

## I.6 COLLEGE MONTMORENCY

Promoteur:

Ministère de l'Education du Québec

Début de l'opération (inscription des premiers étudiants): septembre 1973.

Publics:

Etudiants de niveau collégial (deux années post-secondaires, pré-universitaires ou trois, terminales, professionnelles).

Objectifs:

Personnalisation de l'enseignement et centration sur l'étudiant, réalisées à partir des concepts de collège-bibliothèque, de centre de média et de centre de ressources éducatives.

Moyens et Média:

- Cours, modules, objectifs, situations d'apprentissage (manuels-guides, documents appropriés), post-tests.

- Aménagement des locaux.

- Documents conçus et réalisés au besoin sous la responsabilité de professeurs - réalisateurs.

## I.7 PLATO

Promoteurs:

Prof. D. Bitzer et collaborateurs, Computer-based Education Research Laboratory, University of Illinois.

Divers organismes américains, dont la National Research Foundation.

Début de l'opération: PLATO I, 1960; PLATO IV, 1971.

Publics:

Etudiants de niveau collégial et universitaire surtout.

Objectifs:

Enseignement individualisé grâce à l'utilisation de l'ordinateur selon divers modes (pouvant inclure l'évaluation et la tenue du dossier de l'étudiant).

Moyens et Média:

Ordinateur CDC 6000 et 250 terminaux en 40 endroits (1972)

Langage de programmation (TUTOR) permettant au professeur de préparer directement ses cours (en temps partagé)

Terminal avec écran spécial (plasma display) permettant, entre autre, la projection de diapositives couleur.

I.8 TRU

(Comité pour la télévision et la radio dans l'enseignement)

Promoteur:

Ministère suédois de l'éducation nationale

Début de l'opération: 1967

Publics:

Enseignement pré-scolaire; formation professionnelle pour adultes, de niveau secondaire; cours universitaires en médecine, sciences sociales, ainsi que sciences physiques et naturelles; surtout, éducation des adultes de type général à divers niveaux.

Objectifs:

Le comité TRU a pour mandat d'étudier l'utilisation de la télévision/magnétoscope et de la radio/magnétophone dans le cadre du système éducatif, de préparer et réaliser des projets de ce genre sur une base expérimentale, en vue de permettre une organisation plus efficace de l'enseignement, tant sous l'angle des résultats obtenus par les élèves que sous celui d'une rationalisation du système éducatif.

Moyens et Média:

TRU possède ses propres installations de production.

Systèmes multi-média intégrant moyens audio-visuels (télévision, cassettes, ...), documents écrits et activités d'étude controlées.

Collaboration avec les organismes d'éducation populaire.

## ANNEXE II

### Critique des instruments de travail

Les instruments de travail directement utilisés par les missionnaires ont été les deux grilles présentées au chapitre 3. Elles s'appuyaient, rappelons-le, sur un modèle-cadre à trois axes, illustrés à la figure 1. Certaines limitations sont inhérentes à celui-ci. C'est pourquoi le sous-paragraphe suivant le concerne globalement, les deux autres traitant ensuite de la grille d'observation et de la grille d'analyse respectivement. La critique suivante fait logiquement suite au chapitre 3; comme elle n'est ici qu'amorcée, on a convenu de la placer en annexe.

#### II.1 Le modèle-cadre

C'est avec l'idée de faciliter l'étude sur le terrain d'un certain nombre d'expériences ou projets que le modèle a été conçu. Qui dit projet veut désigner une entreprise identifiable au milieu d'un certain univers, avec lequel elle partage divers éléments mais dont elle se distingue en les canalisant dans un processus donné. D'où les deux premiers axes du modèle plus haut, pour étaler les composantes de l'univers et dérouler les phases du processus. Inévitablement, c'est la suite des phases qui sert à structurer la description du projet, puisque c'est par leur succession ordonnée en fonction d'objectifs qu'il se définit par rapport au reste. Tout aussi clairement, toutefois, apparaît-il que la démarche consistant à s'interroger sur les éléments en jeu à chaque phase ne peut sans plus produire une problématique pour aucun d'entre eux, c'est-à-dire soulever les questions sur la signification et la portée de cette implication. C'est le cas en particulier pour les média.

D'autre part, le troisième axe du modèle permet d'aligner un ensemble de critères auxquels confronter ensuite les données recueillies. Il y a là démarche traduisant une problématique: celle qui se trouve contenue dans les définitions d'où sont tirés les critères. Mais justement les définitions portaient sur l'innovation et ses caractéristiques. Donc, encore là, point de problématique particulière aux média. C'est que le travail préparatoire aux missions, on l'a indiqué dans l'historique, visait à combler une lacune spécifique des séminaires antérieurs: l'absence de vues sur l'innovation et la prospective.

Il demeure cependant opportun de rappeler ici la faible visibilité des média dans le modèle de référence. Ils ne s'y trouvent qu'à titre d'éléments particuliers de l'univers du projet, dans la catégorie de composantes matérielles intervenant surtout au niveau de la stratégie. Les conséquences de cette faiblesse réapparaissent dans la grille d'observation et c'est à cette occasion qu'on envisagera la façon d'y remédier.

II.2 La grille d'observation

Plusieurs missionnaires, au retour de leurs visites et au moment de rédiger la partie descriptive de leurs rapports, ont estimé qu'il manquait à cette grille un faisceau de questions touchant le contexte dans lequel se situait chaque projet. Par contexte, il faut entendre ici l'environnement économique, social et culturel à l'instant de l'observation, aussi bien que la perspective diachronique:

expériences antécédentes, parfois elles-mêmes éteintes, dont le projet est issu; évolution des mentalités des promoteurs et du milieu, etc. On doit noter que certains de ces points sont effleurés dans l'analyse des besoins, dans la considération des niveaux d'objectifs et, pour la phase de choix d'une stratégie, dans l'insertion administrative envisagée. Il reste que les questions en cause dans la grille semblent s'en tenir à la froide technicité d'un questionnaire de sondage. Une phase spécialement affectée à l'étude du contexte dans toutes ses dimensions s'avère effectivement essentielle lors de la gestation d'un projet; au cours de son déroulement ultérieur, les conditions ambiantes pouvant évoluer, l'examen continue ou périodique demeure nécessaire.

Une extension simple du modèle de départ permet d'en tenir compte de manière formelle: il suffit d'ajouter explicitement au cycle du projet une première phase nouvelle, étude du contexte, précédant celle de la détermination des besoins. Le schéma cybernétique de la figure 2 s'en trouve modifié en conséquence; la grille d'observation conserve la même structure générale, sauf pour une première rubrique nouvelle correspondante.

Si on examine la suite de la grille d'observation, certaines répétitions se remarquent. Il est en fait impossible d'éviter tout recouvrement d'une phase à une autre, le découpage en tranches de cette réalité mouvante qu'est un projet ne s'imposant que pour la commodité de l'étude. Il n'est donc pas très grave, dans la grille d'observation

plus haut, de trouver la formation des animateurs mentionnée en III. D. au stade de l'implantation, ainsi qu'en IV. F. à propos de l'encadrement au stade de l'exploitation. Plus sérieuse apparemment la difficulté de distinguer ce qui doit aller en II., où il est question de déterminer les objectifs de niveau pédagogique, par rapport à ce qui se trouve en III. A. concernant le choix d'un modèle de formation. Il conviendrait à ce dernier endroit de mieux marquer qu'il s'agit de décrire comment et avec quoi on favorise le modèle d'apprentissage choisi comme objectif auparavant. Ces imperfections se corrigeraient dans une rédaction plus élaborée de la grille, sans modifier sa structure en profondeur.

Ne serait-ce que parce qu'elle deviendrait alors inutilisable en pratique, nulle grille ne saurait être à tous égards complète. La chose ne mériterait pas mention, si elle ne nous ramenait à propos des média au problème de leur quasi-absence dans le modèle de référence. Car, sans viser à une impossible exhaustivité, on constate là une réelle lacune de l'instrument dans son état actuel, compte tenu du thème de réflexion poursuivi. Une première façon d'y remédier s'impose: détailler davantage ce que recouvre le mot média. La mesure se trouve d'ailleurs amorcée en III. A. quand, à propos de média et pédagogie, on introduit les concepts de média de masse, de groupe et individualisants, ainsi qu'en III. C, où la distinction entre équipement de production lourd et léger se présente. Mais c'est par trop sommaire.

Il faudrait en vérité, pour rendre spécifique l'univers des projets éducatifs multimédiatisés, disposer d'une typologie des média multidimensionnelle et cohérente (sur toute la question des langages par exemple, passée sous silence dans les grilles précédentes!). C'est là que surgissent les obstacles: immensité du sujet et de la documentation afférente, multiplicité des écoles et des schémas proposés, etc. A se demander s'il est pensable, dans un temps fini, d'en extraire les apports jugés appropriés et de les synthétiser pour les fins recherchées: l'éducation, l'innovation et la volonté prospective.

Heureusement, il appert que le modèle-cadre lui-même, au prix de certaines modifications, puisse servir de guide pour dégager au moins quelques grandes lignes d'une problématique des média en éducation, tout en conservant l'approche systémique et la perspective innovatrice. Ces modifications seraient les suivantes: addition d'un quatrième axe au modèle, que nous appelons simplement problématique des média et que nous expliquons plus bas, et interprétation élargie de l'axe des phases. Ces dernières s'appliquent maintenant au processus éducatif en général et plus seulement au cheminement d'un projet particulier sous observation. La figure 5 illustre l'idée.

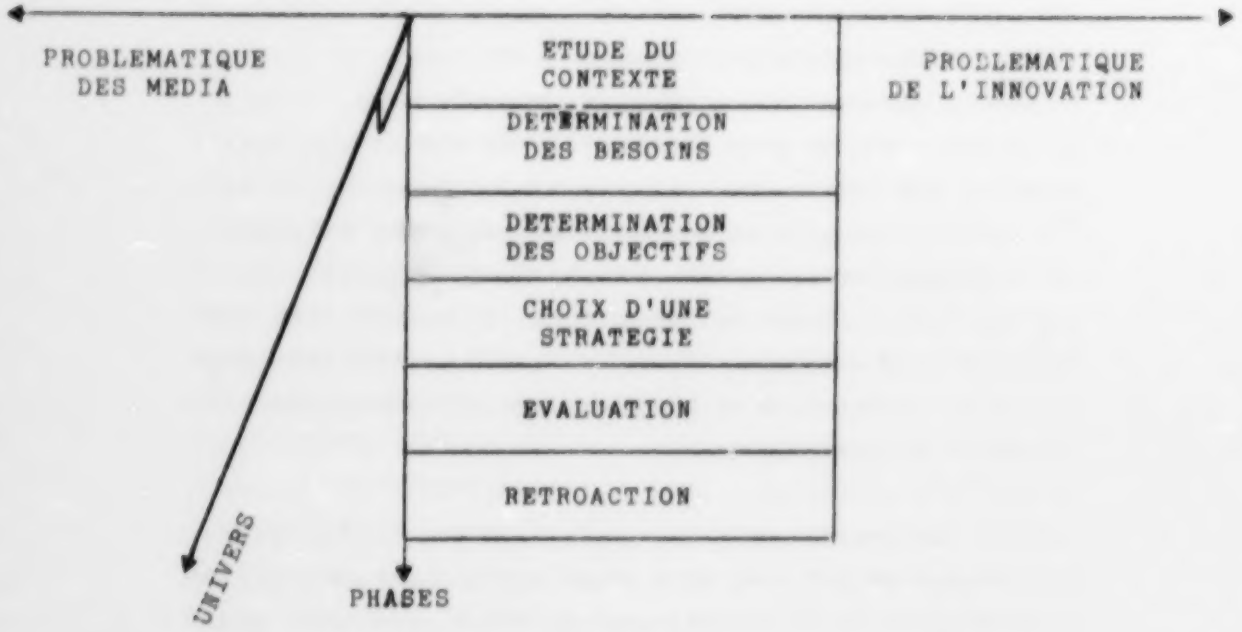

PROBLEMATIQUE
DES MEDIA
ETUDE DU
CONTEXTE
DETERMINATION
DES BESOINS
DETERMINATION
DES OBJECTIFS
CHOIX D'UNE
STRATEGIE
EVALUATION
RETROACTION
PROBLEMATIQUE
DE L'INNOVATION
UNIVERS
PHASES

Figure 5

On a profité de cette figure pour indiquer l'étude du contexte, phase ajoutée plus haut. L'axe de l'innovation sous-tend une problématique, on l'a mentionné aussi, d'où sa nouvelle désignation pour la symétrie avec celui des média. Quant aux questions regroupées sur le nouvel axe, elles concerneraient des aspects comme: présence des média (ex: importance des mass-média dans le contexte, d'où besoin d'apprendre à décrypter leurs messages); rôle des média (ex: favoriser la poursuite d'un objectif d'individualisation); complémentarité des média (ex: meilleure combinaison à choisir comme stratégie); efficacité et influence des média (ex: à propos de l'évaluation), etc.. La vraie difficulté consiste évidemment à choisir les grandes rubriques permettant de structurer toutes ces questions. Ce n'est pas l'objet de ce paragraphe de le tenter mais de suggérer simplement que l'examen systématique des types d'implication des média, à chacune des phases du processus éducatif et en relation avec son univers, puisse baliser les principales voies de réflexion à leur sujet et ainsi orienter la recherche de l'information dans la masse de la documentation.

II.3 La grille d'analyse

On revient ici à l'instrument tel qu'il se trouve en 3.2. Il faut y distinguer les difficultés provenant de la définition retenue pour l'innovation et celles qui découlent de la définition de ce qui est porteur d'avenir.

Définition de l'innovation

Elle ne présente pas de problème pour deux de ses points, à savoir qu'il y ait changement et que l'amélioration soit évaluable. Sur la nécessité d'inclure dans la notion d'innovation celle de changement en vue d'une amélioration, qui peut contredire? Quant à l'exigence d'une possibilité d'évaluation, elle résulte de l'idée d'amélioration et, puisqu'il s'agit de déceler l'innovation, n'a pas le caractère technocratique qu'on pourrait à première vue lui prêter.

Le troisième point de la définition, c'est-à-dire le caractère conscient et délibéré de l'innovation, suscite quelques questions. Quel intérêt en effet, devant une amélioration constatée, de pouvoir en attribuer le mérite à tel ou tel personne ou organisme, plutôt qu'à un phénomène spontané? A la vérité, ce point provient d'une définition élaborée, on l'a dit, dans une session d'étude portant sur la gestion de l'innovation. Dans ce cadre, l'idée d'introduire volontairement des mécanismes de changement se montre en accord avec les buts poursuivis. S'il s'agit plutôt de découvrir les traits innovateurs, l'accent sur le caractère délibéré devient superflu. On n'a d'ailleurs qu'à retourner aux questions de la rubrique I. B. de la grille d'analyse pour se rendre compte que les questions sur ce point n'ajoutent rien d'essentiel qui ne se trouve déjà en I. A. sur l'origine du changement perçu.

D'ailleurs, l'insistance à ne vouloir reconnaître comme strictement innovateur que ce qui aurait été bien formulé et planifié, outre qu'elle se montre trop formaliste, remet sur le tapis une difficulté méthodologique déjà soulevée. Certains ont argué qu'une modalité novatrice, observée par exemple dans l'évaluation, devait, puisque délibérée par définition, se voir annoncée à la phase déterminant les objectifs. Comme un projet trouve essentiellement sa définition dans ses objectifs, c'est alors tout le projet qui se révèle innovateur. Revient ainsi l'opinion que les critères de l'innovation n'ont de sens que vis-à-vis le projet dans sa globalité, sous la forme plus précise suivante: il suffirait d'examiner les objectifs de celui-ci pour apercevoir l'innovation. Ce raisonnement s'appuie tacitement sur une prémisse discutable: les objectifs comme bloc supposément homogène et immuable. En pratique, il n'en est pas ainsi. Sans même parler d'objectifs tacites, il existe toujours une hiérarchie dans les objectifs affichés. Ceux des niveaux inférieurs peuvent être modifiés en cours de route, sans que les buts premiers définissant le projet ne soient changés. Le fait se trouve d'ailleurs implicitement reconnu à la figure 2, où la rétroaction peut s'exercer sur certains objectifs. Ceux-ci s'inscrivent en effet dans un processus cyclique où l'innovation peut naître à une phase donnée, sur un aspect particulier, bien avant de trouver sa formulation officielle en bonne et due place.

Au delà de ces considérations sur l'existence de l'innovation et sa définition, on doit revenir sur les deux rubriques suivantes: ses qualités et ses possibilités de généralisation. A réexaminer les questions correspondantes dans la grille, on tire l'impression que l'analyse dans son ensemble reste foncièrement neutre et technique. Il ne s'en dégage pas une conception soit socialement généreuse ou pédagogiquement épanouissante, ni même, à l'inverse, économiquement exigeante. C'est-à-dire que la grille ne paraît pas, dans sa trame, imprégnée d'un système de valeurs. Défaut ou qualité, c'est ici selon les convictions de chacun. Il n'est pas étonnant par suite que différents ateliers au colloque aient tenté, chacun selon ses préoccupations, de s'approprier en quelque sorte l'innovation. Pour l'un, point d'innovation sans remise en cause des objectifs du système; pour l'autre, le changement du genre de rapport entre les protagonistes de l'éducation serait condition indispensable. Ceci dit, cette partie de la grille offre l'intérêt d'être assez précise en même temps que souple: elle permet d'envisager l'innovation à différents niveaux et, à peu de choses près, pourrait même servir à l'étude de l'innovation sauvage.

Définition de ce qui est porteur d'avenir

La définition adoptée plus haut pour ce caractère se raccroche par un point à la problématique de l'innovation, puisqu'elle comporte, entre autres exigences, celle de répondre aux conditions permettant la généralisation. Ce lien serait fort restrictif si l'on maintenait une conception pure et dure de l'innovation en l'identifiant nécessairement à un projet global de changement, pesé, ficelé et évalué selon toutes les règles de l'art. A y

regarder de plus près, les critères de généralisation, on l'a vu plus haut, peuvent toutefois s'envisager pour application à seulement certaines caractéristiques d'un projet. A la limite, ce dernier pourrait être voué à l'échec mais tel ou tel de ses traits demeurer porteur d'avenir.

Par ailleurs, le problème des interférences entre généralisation dans un système et récupération par le système a fait l'objet d'un atelier au colloque. Il en est question aux chapitres 5 et 6. On ne s'y attardera pas ici. Notons seulement que l'idée de généralisation s'inscrit bien dans le caractère volontariste de la démarche prospective, telle qu'entendue au seuil des travaux d'élaboration des grilles.

Selon IV de la grille d'analyse, la deuxième condition pour être porteur d'avenir repose sur l'accord avec des tendances lourdes identifiées. On voudrait à ce propos se garder de laisser croire à une attitude naïvement déterministe. Il ne suffit pas de cet accord pour qu'une innovation se voit ensuite irrévocablement entraînée, et tout le système avec elle, vers un monde meilleur. En réalité, comme la grille d'analyse le laisse entendre en parlant de dynamique entre les tendances et, surtout, comme la table ronde sur la prospective l'a bien marqué au colloque, l'expression "fait porteur d'avenir" doit s'entendre d'un point de vue dialectique comme signifiant porteur de tension, de conflit. Dans cette optique, il s'agit alors d'identifier les dysfonctions, qui posent des choix et permettent de prendre des décisions. La grille d'analyse, sous cet angle, ne jette à peu près pas de lumière. L'étude des tendances,

de leur interaction, de leur impact possible sous diverses hypothèses, à peser à leur mérite relatif, tout cela constitue travail de spécialistes, à poursuivre selon des techniques établies, comme la construction de scénarios. Sur un sujet tel que les média et l'éducation, beaucoup reste à faire dans cette voie. C'est à ce prix, toutefois, que l'attitude volontariste ne se réduit pas à prendre ses rêves pour des réalités.

## ANNEXE III

## LISTE DES PARTICIPANTS A L'UNE OU L'AUTRE ACTIVITE

| | |
|---|---|
| M. Jean Ader, | Chargé de mission auprès de la Direction des Ecoles, ministère de l'Education (France). |
| M. Almeiras, | Directeur du Centre de Recherche et de Documentation pédagogique de Limoges (France). |
| M. Pierre Angers, | Université du Québec à Trois-Rivières (Québec) |
| M. Louis Arenilla, | Inspecteur académique, ministère de l'Education, Melun (France). |
| M. Paul Arsenault, | Collège d'Enseignement Général et Professionnel de Gaspé (Québec). |
| M. Jean Auba, | Directeur du Centre International d'Etudes pédagogiques (France). |
| Mme Nicole Aubert, | Revue "Education - Québec", Service général des Communications, ministère de l'Education (Québec). |
| M. Maurice Bélanger, | Université du Québec à Montréal (Québec). |
| M. Yves Bertrand, | Direction générale de la Planification, ministère de l'Education (Québec). |
| M. Armand Biancheri, | Inspecteur général, ministère de l'Education (France). |
| M. Billetdoux, | Auteur dramatique (France) |

| | |
|---|---|
| Mme Annie Biraud, | Institut national de Recherche et de Documentation pédagogiques (France). |
| Mme Norma Blass, | Projet Intégration, Service général des moyens d'enseignement, ministère de l'Education, Montréal (Québec). |
| M. Jean-Rémi Brault, | Bibliothèque nationale (Québec) |
| M. Bresson, | Maison des Sciences de l'Homme (France) |
| M. J.-P. Broudehoux, | Direction générale de l'Enseignement Collégial, ministère de l'Education (Québec) |
| M. Caspar, | Société Quaternaire Education (France) |
| Mme Anne Chaabane, | Expérience TRU (Suède) |
| M. F-X. Chamberland, | Service du Développement des Médias, ministère des Communications (Québec). |
| M. Jean Cloutier, | Centre audio-visuel, Université de Montréal (Québec) |
| Mlle Céline Côté, | Direction générale de la Planification, ministère de l'Education (Québec). |
| M. Michel De Celles, | Professeur de physique, Université Laval, (Québec). |
| M. Pierre De Celles, | Projet PERMANA, Université du Québec (Québec). |
| M. Luc Desnoyers, | Projet AINVEQ, département de biologie, Université du Québec à Montréal. |
| M. Réjean Dionne, | Equipe d'aide au développement, Direction générale de l'Education des Adultes, ministère de l'Education (Québec). |
| M. Meddahi Djilali, | Institut de technologie agricole de Mostaganem (Alger). |

M. Jacques Durand, Chargé de mission, Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action régionale (France).

M. Denis Fagnan, Programme Multi-média, ministère de l'Education, Montréal (Québec).

Mme Michèle Ferrand, Inspectrice des Ecoles maternelles (France).

M. Constantin Fotinas, Faculté des sciences de l'Education, (Pédagogie audio-visuelle), Université de Montréal (Québec).

M. Philippe Gariépy, Fédération des Collèges d'Enseignement Général et Professionnel, Montréal (Québec).

M. Roland Garnier, Office français des Techniques modernes d'Education (France).

M. Pierre Garrigue, Chef du Service international au ministère de l'Education (France).

M. Armand Gingras, Direction générale de la Planification, ministère de l'Education (Québec).

M. Réginald Grégoire, Coordonnateur de la Recherche, Université du Québec (Québec).

M. Roger Haeberlé, Directeur général adjoint, direction générale de l'Enseignement Elémentaire et Secondaire, ministère de l'Education (Québec).

M. Hassenforder, Institut national de Recherche et de Documentation pédagogiques (France).

M. Victor Host, Institut national de Recherche et de Documentation pédagogiques (France).

Mme Viviane Isambert-Jamati, Université Paris V - U.E.R. des sciences de l'Education (France)

M. Jaccoud, Laboratoire de l'Ordinateur pour l'étudiant, Université Paris VII (France)

M. Jeannel, Chef du Service de la Recherche au CRDP de Bordeaux (France).

M. Tedhini Kamel, Directeur de l'Education agricole, Institut de technologie agricole de Mostaganem (Alger).

M. André Kirchberger, Secrétaire, Programme IMTEC, (International Management Training For Educational Change). CERI/OCDE (France)

M. Laborderie, CRDP - Bordeaux (France)

M. Bernard Lachance, Professeur, Faculté des sciences de l'Education, Université Laval (Québec).

M. Jacques Lacoursière, Projet-intégration, Service général des Moyens d'Enseignement, ministère de l'Education, Montréal (Québec).

M. André Lafond, Office National du Film, Montréal (Québec).

M. Pierre Lamonde, I.N.R.S., groupe de recherche sur le futur, Montréal (Québec).

M. Denis Latour, Directeur général, Collège Montmorency, Ville Laval (Québec).

Mme Nancy Leclerc, Direction générale de la Planification, ministère de l'Education (Québec).

M. William Lee, Directeur général adjoint, direction générale de la Planification, ministère de l'Education (Québec).

M. Robert Lefranc, Ecole normale supérieure de Saint-Cloud et Office français des Techniques modernes d'Education (France).

| | |
|---|---|
| M. Louis Legrand, | Directeur du Service de la recherche à l'Institut national de Recherche et de Documentation pédagogiques (France) |
| M. Maurice Louvet, | CEGEP André-Laurendeau, Montréal (Québec). |
| Mme Roger Machart, | Service de la Recherche à l'O.R.T.F. (France). |
| M. Daniel Malkin, | Rédacteur en chef de la Revue "Prospective" (France). |
| Mme Louise Marcil-Lacoste, | Professeur de philosophie, Université McGill, Montréal (Québec). |
| M. Arthur Marsolais, | Direction générale de la Planification, ministère de l'Education (Québec). |
| M. Pierre Martin, | Sous-ministre, ministère de l'Education (Québec). |
| M. Guy Messier | Coordonnateur du programme Multi-Média, ministère de l'Education, Montréal (Québec). |
| M. Francis Meynard, | Projet Intégration, Service général des Moyens d'Enseignement, ministère de l'Education, Montréal (Québec). |
| M. Michel Migayrou, | Chargé de mission auprès de la Direction des Ecoles, ministère de l'Education (France). |
| M. Georges Noël, | Association universitaire pour le Développement de l'Enseignement et de la Culture en Afrique et à Madagascar (France). |
| M. Robert Ollivier, | Ministère de l'Education (France). |
| M. Hazan Ozbekhan, | Université de Philadelphie (U.S.A.). |

M. Jacques Perriault, Office français des Techniques modernes d'Education (France).

M. Marcel Pinet, Directeur général de la Programmation et de la Coordination au ministère de l'Education (France).

M. Daniel Populus, Centre d'Education permanente et d'Action sociale et Culturelle, Grenoble (France).

M. Poulain, ORTF (Service de la recherche) (France).

M. Martin Pronovost, Section des Relations publiques, service général des Communications, ministère de l'Education (Québec).

Mlle G. Roquet, Service général des moyens d'enseignement, ministère de l'Education, Montréal (Québec).

M. Vincent Ross, Service général des moyens d'enseignement, ministère de l'Education (Québec).

Mme Marie-P. Roussel, Conseiller technique à la Direction générale de la Programmation et de la Coordination, ministère de l'Education (France).

M. Norman Ryan, Directeur général adjoint, direction générale de la Planification, ministère de l'Education (Québec).

M. Bertrand Schwartz, Université Paris IX (France).

M. Marc Selva, Etudiant (France).

M. Denys St-Denis, Radio-Québec, Montréal (Québec).

Mme Sultan, Institut national de Recherche et de Documentation pédagogiques (France).

M. Jean Tardif, Directeur de la Coopération avec l'Extérieur, ministère de l'Education (Québec).

M. Jean Tétrault, Direction générale de la Planification, ministère de l'Education (Québec).

| | |
|---|---|
| M. Valérien, | OFRATEME RTS (France). |
| M. N. Van Chesteing, | Collège Montmorency, Ville Laval (Québec). |
| M. Alfred Veilleux, | Direction générale de l'Education des Adultes, ministère de l'Education (Québec). |
| M. Viannay, | CFPJ (France). |
| M. William Winn, | Faculté des Sciences de l'Education, Université de Sherbrooke (Québec). |
| Mme Nancy Wood, | Laboratoire de recherche en enseignement assisté par ordinateur, Université de l'Illinois - Urbana (U.S.A.) |

ANNEXE IV

LISTE DES MEMBRES DU C.O.P.I.E.

CONSEIL FRANCO-QUEBECOIS D'ORIENTATION POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN EDUCATION

MEMBRES DU COPIE

A. Section française

M. PINET, Président - Directeur général de la Programmation et de la Coordination, Ministère de l'Education.

M. Jean AUBA, Coordonnateur - Directeur du Centre International d'Etudes Pédagogiques, Sèvres.

M. Armand BIANCHERI, Inspecteur général de l'Instruction Publique, Paris

Mme Viviane ISAMBERT-JAMATI, Directeur de l'UER de Sciences de l'Education, Université René Descartes, Paris.

M. Pierre GARRIGUE, Chef du Service des Affaires Internationales, Ministère de l'Education, Paris.

M. Louis LEGRAND, Directeur du Service de la Recherche, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, Paris.

B. Section québécoise

M. Pierre MARTIN, Président - Sous-Ministre de l'Education, Ministère de l'Education, Québec.

M. Maurice BELANGER, Directeur du Centre de Recherche en Didactique, Université du Québec à Montréal.

M. Michel DE CELLES, Université Laval, Québec.

M. Pierre FONTAINE, Directeur général de la Planification, Ministère de l'Education, Québec.

Mme Louise MARCIL-LACOSTE, Attachée de recherche, Département de philosophie, Université McGill, Montréal.

M. Guy ROCHER, Professeur, Département de sociologie, Université de Montréal.

C. Collaborateurs

M. Norman RYAN, Directeur général adjoint, Direction générale de la Planification, Ministère de l'Education, Québec.

M. Yves BERTRAND, Agent de recherche, Direction générale de la Planification, Ministère de l'Education, Québec.

Mme Lucette CHAMBARD, Chargée de recherche au Centre International d'Etudes Pédagogiques, Sèvres.

Ont participé aux travaux préparatoires à cet ouvrage:

Anciens Membres du COPIE:

M. Bertrand SCHWARTZ, alors Conseiller à l'Education Permanente au Ministère de l'Education, Paris.

M. Yves MARTIN alors Sous-Ministre de l'Education, Québec.

Collaborateurs:

M. André LAFON, Ministère de l'Education, Paris.

M. Jean LLASERA, Ministère de l'Education, Paris.

M. Robert OLIVIER, Ministère de l'Education, Paris.

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Novembre 1977